

ظاهرة اللفظية : أسبابها، نتائجها، وسائل علاجها

أحمد محمد المتوق

أستاذ مساعد، قسم الدراسات الإسلامية والعربية، جامعة الملك فهد للبترول والمعادن، الظهران،

المملكة العربية السعودية

(ورد بتاريخ ١٤١٢/٧/٤هـ، وقبل للنشر بتاريخ ١٤١٢/١٠/٩هـ)

ملخص البحث . ظاهرة اللفظية verbalism ، التي تعني حفظ الكلمات دون معرفة مدلولاتها، من بين الظواهر اللغوية التي أشير إليها ونوّه بخطرهما في عدد من الدراسات اللغوية والنفسية والتربوية ولكنها — على حد علمي — لم تبحث بشكل مستقل أو تدرس على نحو واف . وقد أصبحت هذه الظاهرة، نتيجة لعوامل عديدة مختلفة، متفشية بين الناشئة في مراحل التعليم على اختلافها، وأضحت لها آثار سلبية ملموسة على مستوى التحصيل اللغوي والعلمي وعلى السلوك النفسي والاجتماعي لهؤلاء الناشئة، مما جعلها جديرة بالدراسة والبحث على نحو مستقل . وهذه الورقة تتضمن دراسة نظرية لظاهرة اللفظية تهدف إلى توضيح طبيعة هذه الظاهرة وبحث وتقصي أسبابها والنتائج والآثار السلبية التي تترتب على وجودها وانتشارها، كما تطرح عدداً من الحلول والإجراءات التي يمكن أن تشارك في الحد من وجودها وانتشارها . ومع أن الخبرة الذاتية والتجربة العملية في تدريس اللغة وأدبها ستكون هي القاعدة الأولى في هذه الدراسة، إلا أن الظاهرة ستُبحث على ضوء عدد من النظريات اللغوية والبلاغية والنفسية والتربوية ذات الصلة أيضاً، والأمل أن يجد فيها القارئ ما يشكل إضافة للدراسات اللغوية الهادفة .

طبيعة الظاهرة

يشيع في أوساط الناشئة على مختلف أعمارهم ومراحلهم الدراسية ما يسمى باللفظية أو

الببغائية verbalism ، وتعني استعمال أو ترديد الكلمات دون معرفة معانيها؛^(١) فمن الملاحظ أثناء عملية التعلم، وخاصة تعلم اللغات وآدابها، أن عددًا كبيراً من الناشئة، ومن بينهم طلبة الجامعات،^(٢) بل حتى نفر من المعلمين أنفسهم وعدد من المهتمين بالثقافة في مختلف الأوساط، يرددون فيما يكتبون أو يتحدثون به ألفاظاً لا يعرفون معانيها على نحو دقيق، ومن ثم فهم يستخدمونها في ما لا يناسبها من معان أو دلالات.

ولهذه الظاهرة أسبابها الكثيرة ونتائجها السلبية الخطيرة على المستقبل اللغوي للناشئة وعلى مستوى تحصيلهم العلمي والثقافي، وبالتالي على قدراتهم الفكرية والإبداعية، هذا بالإضافة إلى آثارها النفسية والاجتماعية السيئة، مما يجعلها جديرة بالدراسة والبحث، للتعرف على طبيعة أسبابها وعلى النتائج التي تترتب على وجودها أو استمراريتها، ومن ثم السعي لإيجاد ما يمكن أن يشارك في الحد من انتشارها واستفحالها.

والحديث عن ظاهرة اللفظية في هذا البحث مرتبط بوجوده بين الناشئة، وقائم أساساً على ضوء الخبرة العملية في تدريس اللغة العربية وآدابها ومعاجمها ومصطلحاتها في مراحل التعليم الثانوي والجامعي وتدريس اللغة الفارسية في فترات مختلفة ماضية، وكذلك على ضوء خبرة شخصية من واقع قياسي بمتابعة تعلم بعض اللغات الأجنبية، وخاصة اللغتين الإنجليزية والفارسية، وملاحظة ما يسير عليه أبنائي في تعلم اللغة العربية الأم واللغة الإنجليزية لغتهم الثانية، هذا بالإضافة إلى ما عُقد من لقاءات خاصة مع بعض أساتذة ومدرسي اللغة العربية وآدابها وبعض آخر من مدرسي اللغة الإنجليزية للتعرف على طرق

(١) مصطفى بدران وآخرون، الوسائل التعليمية، ط٥ (القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٨٣م)، ص ٣٢٥ وما بعدها.

(٢) لقد وجدت من خلال ممارستي للتدريس الجامعي أن هناك عدداً من الطلبة، وخاصة من طلبة التخصصات العلمية، يرددون كلمات عديدة لا يفهمون معانيها أو يفهمونها على نحو خاطئ، مثل الكلمات: جزالة، عنجهية، فطيع، مروع، مهول، هائل، رهيب، عصماء، فيحاء، بديع، همجي، بدوي، بسيط.

تدريسهم للغة أو ما يتعلق بها، بله الرجوع إلى العديد من الدراسات النظرية اللغوية والأدبية والنفسية والتربوية ذات الصلة بظاهرة اللفظية وفحص عدد من الكتب الدراسية الحديثة المقررة في تدريس اللغة والأدب والنقد والبلاغة في مراحل تعليمية مختلفة.

أسباب الظاهرة

لهذه الظاهرة أسبابها الكثيرة المتشعبة التي قد يقود التفصيل في بحثها واستقصائها إلى استطرادات لا يسع المجال هنا لاستيفائها أو التفصيل فيها. فبعض هذه الأسباب يرجع إلى أساليب ونظم التعليم والتدريس المتبعة، وإلى المستويات اللغوية والثقافية للقائمين على هذا التعليم، بينما يعود البعض الآخر إلى المناهج والنظم التعليمية في مراحل التعليم على اختلافها، أو إلى الكتب الدراسية: طباعتها وإخراجها وما تحويه من موضوعات، كما أن بعضاً آخر من هذه الأسباب له ارتباط بالمعجمات اللغوية: طباعتها وإخراجها وطرق ومناهج تصنيف وتفسير المفردات اللغوية فيها. ثمة أسباب أخرى تتعلق بالناشئة أنفسهم، وبمستوياتهم العقلية والثقافية وأحوالهم النفسية والاجتماعية، أو بالوسط التعليمي والمحيط الأسري والاجتماعي الذي يعيشون فيه. وسيقتصر في هذا البحث على ذكر أبرز وأهم هذه الأسباب وأكثرها تأثيراً في نشوء وشيوع ظاهرة اللفظية بين الناشئة في مراحل التعليم عامة، موزعة على جهات تعلقها ومحاورها الأساسية، على أن نعود إلى استقصائها والتفصيل فيها في مجال آخر أوسع من هذا المجال.

أهم أسباب نشوء ظاهرة اللفظية وشيوعها

١ - ما يعود منها إلى أساليب التعليم ونظمه

١- من الملاحظ أن ظاهرة اللفظية تشيع بصورة خاصة في أوساط التلاميذ الذين يُتبع نظام التحفيظ والتسميع في تعليمهم، أو بعبارة أخرى يولي مدرسوهم اهتماماً كبيراً بتحفيظهم المتون دون إعطاء شروح شاملة مفصلة وتحليلات كافية لهذه المتون، ودون إعطاء التلاميذ أنفسهم الفرص الكافية للتصرف في هذه المتون والتعبير الحر عن مضامينها.

هناك عدد ليس بالقليل من مدرسي التربية والثقافة الإسلامية واللغة والأدب ومواد أخرى في عالمنا العربي مثلاً يطالبون تلاميذهم بحفظ آيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية وسير التاريخ ونصوص نثرية أو شعرية أخرى مختارة كجزء من المقررات الدراسية التي يدرسونها دون شرح لمضامين هذه النصوص قبل حفظها شرحاً كافياً تتضح فيه جميع المفاهيم والدلالات للمفردات اللغوية غير المألوفة والعبارات الجديدة التي تشتمل عليها، أو الاكتفاء بما قد يتوافر في الكتب المقررة من شروح قصيرة لهذه النصوص لا تنفي عادة بالغرض.

وفي بعض المستويات التعليمية المتقدمة مثل المعاهد والكليات، يختار المدرسون لطلبتهم بعض النماذج الشعرية القديمة المتعددة الأغراض من مصادر مختلفة، ويفرضون عليهم حفظها كجزء من المنهج المقرر، دونما تقديم شروح كافية مكتوبة لمضامين هذه النماذج. بدلاً من ذلك يملون على طلبتهم شروحاً قصيرة لها ثم يحيلون هؤلاء الطلبة إلى كتب الشروح القديمة، مثل: شرح ديوان أبي تمام للتبريزي، شرح ديوان الحماسة للمرزوقي، شرح القصائد السبع الطوال لابن الأنباري، شرح ديوان المتنبي للعكبري، شرح المعلقات السبع للزوزني... (٣)

إن الشروح الموجودة للنصوص في الكتب المقررة للمواد المذكورة أو الشروح القديمة للمعلقات والأعمال الشعرية الأخرى لاتستبين فيها معاني الكلمات غير المألوفة لدى التلاميذ بشكل دائم وتام، بل قد تكون هذه الشروح نفسها أشد غموضاً ٣٤٧، يذ من النصوص ذاتها. إن التلاميذ في مثل هذه الحالات قد يلجأون إلى حفظ النصوص المفروضة وما تحويه من كلمات وصيغ لغوية جديدة أو غير مألوفة حتى وإن لم يدركوا ويفهموا معانيها. وربما لجأوا أيضاً إلى حفظ شروحها أو بعض هذه الشروح نصاً إن توافرت لها شروح، دون فهم تام لهذه الشروح، لضمان الإجابة عنها وفق الصورة المطلوبة أو المقبولة من قبل مدرسيهم

(٣) لقد صرح بعض مدرسي مناهج اللغة العربية في الكلية المتوسطة بالدمام في لقاء أجرته معهم بتاريخ ١٤١٢/٩/١٠هـ بأن هذه هي الطريقة التي يتبعونها في تدريس النصوص الأدبية.

حينما يسألونهم عنها، وهذا يؤدي بطبيعته إلى تسرب مجموعة من الكلمات مجردة من مدلولاتها أو مرتبطة بمدلولات مضطربة أو غير صحيحة واستقرارها في أذهانهم، ثم ظهورها على ألسنتهم فيما بعد على الشكل الذي وردت فيه .

وربما تجاوز بعض المدرسين ما سبق ذكره إلى حمل تلاميذهم أو طلابهم على تسميع النصوص وسرد الشروح والتعليقات الواردة عليها كما هي دون تحريف أو تصرف فيها، اعتقاداً منهم بأن هؤلاء التلاميذ، لو تركت لهم الفرص لذلك، فسيثثرون ويخوضون فيما يفوق مستوياتهم العقلية والثقافية، وأنهم إن لم يفهموا ما حفظوا في الحاضر فسيفهمونه فيما بعد، مع مرور الزمن وتقدم السن . وربما كان هذا التصرف ناتجاً أيضاً عن عدم وجود القدرة الكافية لدى هؤلاء المدرسين أنفسهم على التعبير الحر الطليق، أو كان أساسه ما يضيفي بعض المدرسين من الأهمية اللغوية البالغة على النصوص والتعبيرات المختارة التي يدرسونها لطلابهم، بحيث يعدّون التصرف فيها أو إعادة صياغة مضامينها نوعاً من التعدي عليها أو الاستهجان والاستخفاف بها .

وهناك طائفة ممن يتولون التعليم في المجتمع الإسلامي والعربي على سبيل المثال لا تميز بين ما يجب أن يُحفظ نصّاً، كآيات القرآن الكريم والأحاديث النبوية الشريفة والشعر، وبين ما يمكن التعبير عن مضمونه، كالنوادير والحكايات والسير وبعض الأقوال الحكمية والرسائل وما شابهها، أو لا تميز بين النقل الحرفي والنقل الضمني للنص المدروس . وبذلك فإن أفراد هذه الطائفة يلزمون من يتولون تعليمهم بحفظ ما ورث أو تم اختياره من النصوص — نثرية كانت أو شعرية — دون تصرف أو تغيير .

إن هذه الطريقة يمكن أن تكون انعكاساً لما جرت عليه نظم التدريس في العصور الوسطى أو أدوار الانحطاط الثقافي كما يطلق البعض عليها . ومهما يكن مرجعها أو سبب نشوئها، فإن من أخطر سلبياتها هو أنها تلجئ التلميذ في كثير من الأحيان إلى حفظ النصوص المطلوبة حفظاً ببغائياً أو آلياً، واستمرار مثل هذا الحفظ كما هو بين يؤدي بطبيعته إلى اللفظية .

ب - يكتفي بعض المدرسين بالاستخدامات النظرية المجردة للألفاظ والتراكيب اللغوية التي يلقنونها لتلاميذهم، فلا يجرون التطبيقات الحسية عليها، ولا يربطون مفاهيمها ومدلولاتها بواقع التلاميذ وخبراتهم وأجوائهم وظروفهم المحيطة ليتمكن هؤلاء التلاميذ من إدراك هذه المفاهيم والمدلولات وتصورها وفهمها على نحو تام وصحيح. إن التلميذ قد يفهم معاني بعض الكلمات التي يتلقنها من خلال استخدام مدرسيه لها أثناء حديثهم أو شرحهم للموضوعات المقررة أو من خلال استخدامها في الكتاب الدراسي المقرر، ولكن المعنى الذي يفهمه قد لا يعلق في ذهنه ولا يبقى حاضراً في ذاكرته كما لو ارتبط بشيء عملي حسي. فإذا لم يتكرر استخدام الكلمة بالمعنى الذي فهمه ولم يصدر حافظ أو منبه ملموس يعمل على إحياء أو انبعاث هذا المعنى في الذاكرة، فإن الكلمة قد تثبت في ذهنه مفردة، مجردة من المعنى أو مرتبطة بمعنى خاطيء أو مشوش.

ج - ويضعف من خطورة السبب السابق وتأثيره على استفحال الظاهرة ما اعتاد عليه بعض المدرسين من احتكار لكامل الوقت المخصص لإلقاء دروسهم أو معظمه، وعدم إتاحة الفرص الكافية للتلاميذ للمناقشة أو الاستفسار أو المقاطعة، مهما كان نوع هذه المقاطعة أو سببها. إن هذا الأسلوب يؤدي في العادة إلى شعور التلاميذ بالحرَج أو الخوف، ويمنعهم من السؤال عن معاني الكلمات أو التعبيرات التي تتردد على لسان المدرس نفسه أو ترد في كتبهم الدراسية المقررة دون تفسير أو سياق معين يوضح مدلولاتها ويحددها لهم، ونتيجة لذلك تبقى هذه الكلمات والتعبيرات في أذهانهم مجردة من مدلولاتها أو مشوشة المعاني.

د - هناك بعض المدرسين أنفسهم يمارسون اللفظية، فيرددون ألفاظاً مجهولون معانيها أو لا يعرفونها بمدلولاتها المحددة الدقيقة، فإذا ما استخدموها في أساليبهم وتعبيراتهم كانت هذه الأساليب والتعبيرات ملتوية لا يعي منها التلاميذ سوى الألفاظ بحروفها وكيفية نطقها؛ أما المفاهيم فتظل هلامية مشوشة في أذهانهم، وعندما يسأل هؤلاء التلاميذ مدرسيهم عنها يجتهد المدرسون في إعطاء إجابات مضطربة، أو أنهم يتجاهلون أسئلتهم تفادياً للإحراج. وبذلك تتراكم في أذهان التلاميذ مجموعة أو مجموعات من الكلمات المجردة من المعاني، أو المقترنة بمعان مشوشة، وهكذا تأخذ اللفظية دورتها.

٢ - ما يعود إلى المقررات والكتب الدراسية

١ - إن بعض المقررات الدراسية تصل إلى مستوى من السعة والضخامة بحيث تتعدد وتتداخل وتتعدد فيها الموضوعات ، وقد لا يتسنى للتلميذ الوقت الكافي أو الإمكانية اللازمة لإدراكها واستيعابها ، مما يلجئه إلى الاستدكار اللفظي لهذه الموضوعات وحفظ أجزاء كثيرة مما ورد من الشروح أو التعليقات عليها دون فهم تام لما تشتمل عليه من عناصر ، بغية اجتياز الامتحان بنجاح فيها ، الأمر الذي يؤدي بالتالي إلى تسرب عدد كبير من الألفاظ إلى ذهنه واستقرارها في ذاكرته جوفاء دون معان أو بمعان مشوشة مضطربة .

ب - تحتوي بعض الكتب الدراسية وخاصة كتب الأدب والنقد والبلاغة على عدد من النصوص التي تزدحم فيها الكلمات غير المألوفة أو النادرة الاستعمال أو المهجورة ، مثل المقامات والمعلقات والقصائد والمقطوعات الشعرية والخطب العربية ، القديمة ، ويكون من العسير على الطالب في الغالب استيعاب معاني مفردات هذه النصوص بأكملها ، وقد تصبح معانيها ومدلولاتها مختلطة متراكبة مشوشة في ذهنه ، وبما أنه مطالب بحفظها أو معرفتها مع معانيها أو مترادفات المذكورة في كتابه المقرر فإنه يحفظها على علاقتها حفظاً آلياً ، مع كل ما ورد لها من معان ومترادفات ، وبذلك يخترن في ذاكرته طائفة من الألفاظ والتعبيرات المجردة من المعاني .^(٤)

ج - يجري في الكتب المدرسية أحياناً تفسير بعض الكلمات بكلمات وعبارات لفظية أكثر غموضاً أو أشد غرابة منها أو مشابهة لها في غموض المدلول ، مما يجعلها مشوشة في ذهن

(٤) على سبيل المثال : في كتاب الأدب نصوصه وتاريخه للصف الأول الثانوي ، تأليف حسن شاذلي فرهود وآخرين ، ط ٨ (الرياض ، وزارة المعارف ، ١٤١٠ هـ / ١٩٨٩ م) ، ص ٢٥-٢٦ ، ذكر تفسير لثلاثين كلمة غريبة من مقطع شعري من معلقة امرئ القيس (قفأ نبكي) مكون من اثني عشر بيتاً فقط . وقد سألت عدداً من التلاميذ الذين اجتازوا الاختبار في هذا النص عن معاني الكلمات المفسرة فوجدت أنهم قد حفظوها وحفظوا مرادفات المذكورة نصاً دون فهم لها ودون فهم للنص نفسه كما يجب ، بل إن بعضهم كان يشعر بالاشمئزاز من النص والنفور من كلماته ويبدى شعوراً بالعطف على المدرس الذي عانى من شرحه للنص المذكور للكلمات غير المألوفة فيه .

الطالب، أو يزيد من إبهامها ويدفعه لحفظها رغم عدم فهمه إياها وعدم إدراكه لتفسيراتها تلبية لرغبة مدرسه وطمعاً في اجتياز الاختبار فيها بنجاح، وإذا ما تعذر وجود سياقات مكتوبة أو منطوقة تفسر وتوضح له مدلولات هذه الكلمات فيها بعد، بقيت هذه الكلمات عالقة في ذهنه جوفاء، خالية من المعاني. (٥)

د - ترد في الكتب الدراسية أحياناً كلمات تفسر بالألفاظ وعبارات متعددة، وقد تكون هناك فوارق دقيقة بين معاني هذه الألفاظ والعبارات، ولا يتمكن الناشئ من تمييز هذه الفوارق ولا من تحديد المعنى المراد أو تعيين اللفظ الذي يفسر الكلمة المشروحة على نحو واضح ومحدد، فيبقى معنى الكلمة قلقاً مضطرباً في ذهنه، وتظل الكلمات الشارحة المتعددة مختلطة متراكبة في تفكيره، مما قد يضطره إلى حفظها كلها، دون فهم تام لمدلولاتها، طمعاً في الإجابة الصحيحة التي ترضي المدرس أو المعلم وتكسبه الدرجة المقررة في الامتحان. (٦)

هـ - إن بعضاً من الكتب الدراسية لا يولي فيها الاهتمام الكافي بطباعة الكلمات المفسرة (بالفتح) والمفسرة (بالكسر) طباعة سليمة بارزة الحروف ولا بوضع الحركات المناسبة عليها، وهذا ما يفضي أحياناً إلى اضطراب الناشئة في نطقها وإلى نفورهم منها أو حفظها على صورة محرفة أو مصحفة أو خاطئة، وأخيراً تثبيتها في الذاكرة مضطربة الشكل والمعنى.

(٥) من الكلمات المفسرة على الصورة المذكورة في كتاب الأدب نصوصه وتاريخه نسوق الأمثلة التالية: قيد الأوابد: يُقيد الوحوش بسرعه / الإرخاء والتقريب: نوعان من عدو الخيل / ملاء مذليل: ملاءات ذات أذيال سوداء / الدمار: الحمى / دُوبية: داهية عظيمة / أُحْلَل: أُجَذَّب / أعنف: أويخ . . .

(٦) مثال ذلك ما ورد في كتاب الأدب نصوصه وتاريخه، ص ١٩٣، حيث فسرت الكلمات التالية كما يلي: الصغار والقهاء: الذل والضعفة والسقوط. سدم: الهم والأسف. . . مع أن هناك فوارق دقيقة بين الصغار والقهاء، والذل والضعفة، كما أن هناك فرقاً دقيقاً بين الهم والأسف. انظر: أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، ط ٤ (بيروت: دار الآفاق الجديدة، ١٤٠٠هـ / ١٩٨٠م)، ص ٢٤٤؛ وكذلك انظر: لسان العرب.

٣ - ما يعود إلى المعجمات اللغوية

١ - لاشك أن من المفيد أو المحبب أن يُطالب الناشئ بالرجوع إلى المعجم لاستخراج معاني بعض الكلمات التي يجهل مدلولاتها، إلا أن الناشئ يجد هذه الكلمات في المعجم الذي يرجع إليه أحياناً مفسرة بالفاظ وعبارات أكثر غموضاً وأشد غرابة. ولنا فيما جاء في تفسير لسان العرب لكلمة (سيكران) مثل على ذلك؛ فقد جاء في اللسان ما نصه:

«وَالسَّيْكَرَانُ: نَبْتٌ، قَالَ:

وَشَفْشَفَ حُرَّ الشَّمْسِ كُلَّ بَقِيَّةٍ مِنْ النَّبْتِ إِلَّا سَيْكَرَانًا وَحُلْبًا
 قَالَ أَبُو حَنِيفَةَ: السَّيْكَرَانُ مِمَّا تَدُومُ خَضْرَتُهُ الْقَيْظَ كُلَّهُ. قَالَ وَسَأَلْتُ شَيْخًا مِنَ الْأَعْرَابِ عَنِ
 السَّيْكَرَانِ فَقَالَ: هُوَ السُّخَّرُ، وَنَحْنُ نَأْكُلُهُ رَطْبًا أَيْ أَكُلُ، قَالَ: وَلَهُ حُبٌّ أَخْضَرَ كَحَبِّ
 الرَّازِيَانِجِ.»^(٧)

ففي هذا التفسير يواجه الناشئ أو المراجع عامة كلماتٍ مماثلة في غموضها وغرابة معناها للكلمات المطلوب توضيحها، وربما كانت أكثر غموضاً وأشد غرابة؛ فالكلمات: شَفْشَفَ، حُلْبَ، السُّخَّرُ، الرَّازِيَانِجِ، كلها كلمات غير مألوقة، وهي ذاتها تحتاج إلى تفسير. وحتى قوله: «السَّيْكَرَانُ نَبْتُ» أو هو «مِمَّا تَدُومُ خَضْرَتُهُ الْقَيْظَ كُلَّهُ» يعتبر تعريفاً قاصراً وغامضاً؛ لأنه لا يحدد معنى كلمة السَّيْكَرَانِ، فهناك أنواع كثيرة من النبات تدوم خضرتها في القَيْظَ وليس السَّيْكَرَانِ وحده.

ولا يقتصر وجود مثل هذه التفسيرات الغامضة على المعجمات العربية القديمة، وإنما نجدها حتى في المعاجم الحديثة.^(٨)

(٧) ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبدالله علي الكبير وآخرين (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٤م)، ج٢، ص٢٠٤٩.

(٨) انظر: رياض زكي قاسم، المعجم العربي: بحوث في المادة والمنهج والتطبيق (بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م)، ص ص ٢٧٢-٢٧٤.

إن الناشئ أمام هذه التفسيرات يقع بين أمرين: إما أن يصاب بالإحباط أو الملل والحية فينصرف عن المعجم، ويعزف عن البحث عن معنى الكلمة، فتبقي هذه الكلمة في ذهنه من دون تفسير ومن دون مدلول، أو أنه يلتقط كلمة من الكلمات المترادفة الواردة في المعجم كيفما اتفق، وعلى علّاتها الشكل الذي وردت فيه، حتى وإن لم يتضح لها مفهوم في ذهنه، بغية تلبية الطلب وسد الحاجة، فتصبح هناك كلمتان خاليتان من المعنى في ذهنه.

ب - من السمات الملحوظة في كثير من المعجمات العربية — وخاصة القديمة منها — عدم تنسيق المفردات اللغوية وعدم ترتيبها حسب تكوينها الصرفي، فقد نرى الفعل الخماسي قبل الثلاثي والسداسي قبل الرباعي، أو نرى أحد معاني الفعل في أول المادة وباقي معانيه في آخرها، أو نرى هذه المعاني متشعبة ومشتتة مبعثرة لا يسهل على المراجع العثور على ما يبحث عنه منها، سيما إذا كان ناشئاً قليل الخبرة باستخدام هذه المعاجم. وحسبنا أن نستشهد على ذلك بما قاله أحمد فارس الشدياق في مقدمته لكتابه الجاسوس على القاموس. يقول الشدياق: «إذا أردت أن تبحث في القاموس مثلاً عن (أعرض عنه) لزمك أن تقرأ كل ما ورد في مادة (عرض) من أولها إلى آخرها، فيمر بك أولاً: عَرَضَ واعترض وعارض واستعرض، أو العكس، ثم أسماء فقهاء ومحدثين وحيوانات وجبال وأنهار وحصون، قبل أن تصل إلى (أعرض)، وربما لم يكن ذكره مستوفياً في موضع واحد، فترى في موضع (أعرضه)، وفي موضع آخر (أعرض عنه)، وهلم جراً. فإذا رأى المطالع أن المادة تملأ صفحتين أو ثلاثاً، عاد نشاطه ملالاً، وجده كاللأ. وربما تصفح المادة كلها وأخطأه الغرض.»^(٩)

وإذا كان المراجع المتمرس يفقد نشاطه ويصاب بالملل ويخطئ غرضه في مثل هذه الحالة فكيف نتوقع من ناشئ قليل الخبرة ضعيف الصبر أن يواصل البحث عن معنى كلمة أو يستمر على مراجعة مثل هذه المعاجم. إن الناشئ المراجع في مثل هذا الوضع أمام

(٩) أحمد فارس الشدياق، الجاسوس على القاموس (قسنطينية: مطبعة الجوائب، ١٢٩٩هـ)، ص ١٠-١١.

محدورين : إما أن يفقد نشاطه كما يقول الشدياق، وينصرف عن البحث عن معنى الكلمة التي غمض عليه معناها فتبقى الكلمة في ذهنه مجردة من مدلولها، أو أن يجتهد في اختيار معنى للكلمة من المعاني المشتقة لها ولمشتقاتها أو لأخواتها في الأصل، وربما أخطأ في اجتهاده فاختار لها مالا يناسبها من معنى، ومن ثم استخدمها في هذا المعنى فأساء التعبير أو أخطأ فيه.

جـ - وقد يلاقي الناشئ في المعجم الذي يرجع إليه مجموعة وافرة من الألفاظ المطروحة لتفسير الكلمة التي يبحث عن معناها، دونها سياقات أو شواهد توضيحية تبين الفوارق بين هذه الألفاظ من حيث المدلول، وتبين كيفية استعمالها، وتحدد ما يتلاءم ويتطابق منها مع الكلمة المطلوب معرفة معناها. فقاموس المنجد في المترادفات والمتجانسات على سبيل المثال، يذكر لتفسير مادة (رعاع) المترادفات التالية : (غوغاء، طغام، ويش، أوباش، همج، سوقة، سيفلة، وحش، أوغاد، أذيال، أخلاط، حُثالة، حسافة، عفاشة الناس).^(١٠)

إن هذه المترادفات لا تتطابق كلها في الحقيقة مع كلمة (رُعاع) من حيث المعنى تطابقاً تاماً، فبين معانيها فروق دقيقة لا تتضح إلا بالشرح أو الاستعمال،^(١١) ولم يذكر في القاموس ما يوضحها أو يشرح معانيها. إن الناشئ في وضع كهذا إذا لم يساعده سياق الكلام الذي وردت فيه الكلمة المطلوب معرفة معناها على اختيار ما يناسبها من المترادفات المذكورة لها، قد يختار فيها فيتركها كلها وينصرف عن المعجم خائباً متبرماً، أو يلجأ إلى التقاط أقربها أو أي واحد منها بشكل عشوائي بغية تلبية الطلب في أسرع ما يمكن، فيقع اختياره على

(١٠) رفائيل نخلة اليسوعي، المنجد في المترادفات والمتجانسات، ط٢ (بيروت : دار المشرق،

١٩٨٦م)، ص ٧٨. كتبت الكلمات المذكورة كما وردت في المعجم من دون حركات.

(١١) انظر: أبو منصور الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية (القاهرة: مطبعة الاستقامة، د. ت.)، ص

ص ٣٢٦-٣٢٧؛ عبدالفتاح الصعيدي وحسين يوسف موسى، الإفصاح في فقه اللغة (بيروت :

دار الكتب العلمية، ١٤٠٧هـ/١٩٨٧م)، ص ص ١٣٩-١٤٠.

مالا يتطابق منها في المعنى مع كلمته، وبذلك يكون قد اختزن في ذاكرته كلمة من دون معنى أو بمعنى غير مناسب لها يسيء في التعبير عند استخدامه.

ومما يزيد من حصول الاحتمال المذكور أن كثيراً من المعجمات العربية وحتى المعجمات الحديثة منها لا تُعنى بذكر الشواهد التوضيحية أو العبارات القصيرة الموضحة لمعاني الكلمات، كما أنها لا تأخذ بعين الاعتبار التدرج في ذكر الكلمات المفسرة أو المترادفات، أي أنها لا تذكر الكلمات الأقرب في المعنى والأكثر وضوحاً أو شيوعاً فيما دونها في ذلك. وكشاهد على ذلك نسوق المثل التالي من المعجم الوسيط في تفسير مادتي (حَوَارِيّ) و (حُور): «(الْحَوَارِيّ): مُبَيَّض الثياب. والذي أخلص واختير ونقي من كل عيب. والصاحب والناصر. (ج) حَوَارِيون. والحَوَارِيون: أنصار عيسى عليه السلام. [و] (الحُورُ): النقص والهلاك. ويقال: إنه في حور وبور: في غير صنعة ولا إجادة، أو في ضلال. والباطل في حُور: في نقص وتراجع. و (حُور) جمع حوراء. و (الحُور) خشب أبيض اللون، له مظهر متجانس، يستعمل في صنع ألواح خشب الطبقات: [الابلكاش]...»^(١٢)

لقد بدأ في تفسير كلمة (الْحَوَارِيّ) بعبارة (مُبَيَّض الثياب) بينما المعنى أو التفسير الثالث والمعنى الثاني أكثر شيوعاً وأكثر استعمالاً في عصرنا الحاضر من المعنى الأول، ويدل على ذلك الاكتفاء بذكرهما في المعجم الوجيز الذي أصدره مجمع اللغة العربية عقب إصداره للمعجم الوسيط مكتوباً بروح العصر ولغته ميسراً للغة لطالبها بعيداً عن الحوشي والغريب.^(١٣) أما في تفسير مادة (حُور) فقد قدم معنى (النقص والهلاك) والمعاني الأخرى التي تلتها، مع أن المعنى الأخير (خشب أبيض اللون، له مظهر متجانس) أكثر شهرة وأقرب استعمالاً من غيره في عصرنا الحاضر، ويدل على ذلك أيضاً وروده في المعجم الوجيز وعدم ورود المعاني الأخرى.

(١٢) المعجم الوسيط، صدر عن مجمع اللغة العربية، ط٢ (القاهرة، ١٣٩٢هـ/١٩٧٢م)، ج١، ص٢٠٥.

(١٣) انظر: المعجم الوجيز، مجمع اللغة العربية (القاهرة، ١٤٠٠هـ/١٩٨٠م)، ص٦-٧. وحول تفسير المادتين المذكورتين في هذا المعجم انظر: ص١٧٧.

د - من المعجمات اللغوية العربية ما ظهر في طبقات رديئة أو غير جيدة على نحو كاف، إذ تبدو الأسطر فيها متزاحمة، والحروف صغيرة باهتة، والكلمات متلاصقة، والحركات على المفردات غير ظاهرة، أو ظاهرة ولكنها متشابهة، لا تتميز النقطة فيها من الشدة، ولا الفتحة من الضمة، ولا تتبين الذال من الزاء.^(١٤) إن ذلك من شأنه أن يرهق الناشئ ويدعوه إلى الملل، ولا يشجعه على التأني والتمعن والتأمل في معاني الكلمات أو مواصلة البحث عنها، الأمر الذي قد يقوده إلى إساءة اختيار المترادفات أو المعاني المناسبة للكلمات التي يبحث عن مدلولاتها، كما قد يؤدي إلى اضطرابه في نطق الكلمات أو نفوره منها أو حفظها على صورة محرفة أو مصحفة أو خاطئة، ومن ثم تثبيتها في الذاكرة مضطربة الشكل مشوشة المعنى.

٤ - التلاميذ

أ - اعتاد بعض التلاميذ نتيجة لعدم ثقتهم في أنفسهم وشكهم في صحة ما يتلفظون به أو لأسباب نفسية أو اجتماعية أخرى على لزوم السكوت أثناء الدرس وعلى العزوف عن المشاركة الصفية، لذلك فهم يترددون في السؤال عما لا يفهمونه خوفاً أو حياء أو شعوراً بالضعف مما يبقى كثيراً من الكلمات في أذهانهم دون تفسير، أو دون معنى ثابت محدد.

ب - من التلاميذ من يميل إلى تقليد المدرسين أو احتذاء فئة معينة من الكتاب أو الخطباء والتظاهر بالمهارة والمعرفة اللغوية والقدرة الخطابية، لذلك فهو يعمد إلى تصيد الكلمات والعبارات الرنانة وإلى حفظها وترديدها أو التشديق بها في أحاديث أو خطابات حماسية منمقة لجلب الانتباه ولفت الأنظار وكسب الإعجاب الذي يصبو إليه، وقد ينمو هذا الاتجاه وهذا الاهتمام الشكلي لدى التلميذ ويستمر دون توجيه أو إشراف كافيين، فتتكون لديه مع مرور الزمن حصيلة لفظية جوفاء، تؤدي به إلى إساءة استخدام الألفاظ أو إلى التعميم اللفظي verbal generalization، ومن ثم إلى عدم القدرة على التعبير اللغوي

(١٤) انظر: قاسم، المعجم العربي، ص ص ٢٧٠-٢٧١.

السليم، مما يضاعف من اتجاهه إلى التقليد أو لجوئه إليه في أنواع التعبير كافة، وبالتالي يعمل على تقليص روح الإبداع لديه.

نتائج الظاهرة

إن لشيوع اللفظية في أوساط الناشئة — كما سبق القول — نتائج لها آثارها السلبية الخطيرة على حيوية اللغة وفعاليتها في حياة هؤلاء الناشئة وعلى دورها في عملية الإبداع الفكري وعلى شخصية الناشئ بصورة عامة، وإذ لم يكن يتسع المجال هنا لاستقصاء جميع هذه النتائج أو جميع ما يتفرع عنها ويرتبط بها بشكل مفصل فلا بد من الإشارة إلى ما يمكن أن يُعد من أهم هذه النتائج وأشدّها خطورة.

١ - من المعروف أن الألفاظ لا تعدو أن تكون رموزاً تتخذ للدلالة على أشياء وأفعال وصفات . . . ، وأن «اللفظ موضوع بإزاء المعنى»^(١٥) سواء كان هذا المعنى خارجياً محسوساً أو ذهنياً مجرداً، ولا قيمة للألفاظ إلا بمعرفة مدلولاتها ومعانيها. إن «الكلمة الخالية من المعنى التي لا معنى لها ليست كلمة، بل هي صوت أجوف. ولذلك فإن المعنى هو المعيار الأساسي الضروري للكلمة ذاتها. فالمعنى هو الكلمة منظوراً إليها من الداخل.»^(١٦) وإذن فلو حفظ الناشئ هذه الرموز (الكلمات) مجردة أو مفرغة من مدلولاتها فإنه لا يزيد بحفظها من حصيلته اللغوية شيئاً؛ لأنه يحفظ أصواتاً جوفاء وحروفاً مركبة عديمة الجدوى، لا

(١٥) هذا القول لجمال الدين الإسنوي، نقله جلال الدين السيوطي، انظر: المزهري في علوم اللغة وأنواعها (القاهرة: دار إحياء الكتب العربية، د. ت.)، ج١، ص٤٢. وهذا القول — كما هو واضح — يشير إلى رمزية اللغة، وقد تحدث عن هذا الموضوع كثيرون، منهم ابن جني قديماً وفندريس حديثاً، انظر: ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار (القاهرة: دار الكتب، ١٩٥٢م)، ج١، ص٤٤؛ جوزيف فندريس، اللغة، تعريب عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص (القاهرة: مطبعة لجنة البيان العربي، ١٩٥٠م)، ص٣٦.

(١٦) سيد محمد غنيم، «اللغة والفكر عند الطفل»، عالم الفكر، ٢م، ١٤ (أبريل - مايو - يونيو ١٩٧١م)، ص١١٨-١١٩. من الجدير بالذكر أن العدد المشار إليه من مجلة عالم الفكر قد خُصّص جانب كبير منه لمناقشة قضايا متصلة بموضوع «الفكر واللغة».

يستطيع استخدامها أو التصرف فيها، لعدم معرفته بما يلائمها من معان أو سياقات، وبناء على ذلك فإن هذه الكلمات تبقى معطلة في ذهنه غير متداولة، لا تشكل أي كيان لغوي ذي قيمة. لقد أشار الجرجاني قبل قرون إلى هذه الناحية في سياق حديثه عن «نظم الكلام بحسب المعاني» حيث قال: «وبعد أن كنا لا نشك في أن لأحال للفظة مع صاحبها تعتبر إذا أنت عزلت دلالتها جانباً، وأي مساعٍ للشك في أن الألفاظ لا تستحق من حيث هي ألفاظ أن تنظم على وجه دون وجه، ولو فرضنا أن تنخلع من هذه الألفاظ التي هي لغات دلالتها لما كان شيء منها أحق بالتقديم من شيء، ولا يتصور أن يجب فيها ترتيب ونظم، ولو حفظت صبيّاً شطر كتاب العين أو الجمهرة^(١٧) من غير أن تفسر له شيئاً منه وأخذته بأن يضبط صور الألفاظ وهيئاتها ويؤدي أصناف أصوات الطيور لرأيته ولا يخطر له ببال أن من شأنه أن يؤخر لفظاً ويقدم آخر. بل كان حاله حال من يرمي الحصى ويعد الجوز، اللهم إلا أن تسومه أنت أن يأتي بها على حروف المعجم ليحفظ نسق الكتاب.»^(١٨)

إذن فحصيللة الناشئ من الألفاظ المجردة من مدلولاتها لا قيمة لها في مجال التعبير مهما كان حجمها أو سعتها؛ فهي كالرصيد المحجور عليه، لا يمكن استخدامه أو التصرف فيه.

٢ - إن مادة البناء في الأثر الأدبي كما يقول غيورغي غاتشف هي الكلمة، وإن الكلمة هي نقطة انطلاق الإبداع الكلامي.^(١٩) بل إنها مادة البناء في الأثر الفكري، وأدات التعبير الأساسية للتفكير الإنساني عامة.

(١٧) يقصد بذلك كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي وكتاب الجمهرة لابن دريد وهذان المعجمان — كما هو معروف — من أهم المعاجم اللغوية وأوائلها.

(١٨) عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني (بيروت: دار المعرفة، ١٤٠٢هـ/١٩٨٢م)، ص ٤١.

(١٩) غيورغي غاتشف، الوعي والفن، ترجمة نوفل نيوف ومراجعة سعد مصلوح، عالم المعرفة، ١٤٦ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة، فبراير/ شباط ١٩٩٠م)، ص ٤٢، كذلك انظر: ص ٤١، ٤٣.

رغم اتساع مفهوم اللغة وتعدد أنواعها فإن لغة الكلام هي اللغة الأساسية بالنسبة للإنسان دون منازع، وهي الوسيلة التي يتجسد بها الفكر الإنساني ويحيا وتنقل إبداعاته ونتاجاته من جيل إلى جيل ومن أمة إلى أخرى، هي وسيلة اتصال الإنسان بأفراد مجتمعه وأبناء جنسه، وبواسطتها يتم الأخذ والعطاء وينتفع أهل الحاضر بخبرات الماضين، وبها يدون نتاج العقل البشري وحضارة الأمة ويخلد تراث المجتمع ليكون منطلقاً ومصدراً أو قاعدة لإبداعات إنسانية جديدة. ومع أن لغة الكلام مكونة أساساً من أصوات، إلا أن هذه الأصوات لا تؤدي وظائفها إلا بعد أن تأتلف وتجتمع لتكون ألفاظاً لها مدلولاتها التي يتفق عليها، وإذن فالقاعدة الأساسية التي تركز عليها أو تنطلق منها لغة الكلام حقيقة هي الكلمة.

وإذا كانت الكلمات التي تعتبر العنصر الأساسي المكون للغة الكلام هي في حقيقتها وسيلة اتصال الإنسان بأبناء جنسه، وهي بذاتها وسيلته للاستفادة من تجارب وخبرات ومعارف غيره، وهي بالتالي واسطته الأولى لنقل أفكاره ومشاعره ومعارفه بكل أنواعها وأشكالها، فلا بد لهذا الإنسان من معرفة هذه الكلمات، ومعرفة ما تنص عليه من دلالات وما توحى به أو تشير إليه من معان؛ ليتمكن من تكوين علاقات مثمرة ناجحة مع الآخرين، وليتسنى له اكتساب ما يحتاج إليه في حياته من معارف وخبرات، وليتمكن في النهاية من تكوين حصيلة فكرية ولغوية واسعة تكون أساساً لإبداعاته الفكرية وقاعدة لبناء تجاربه الإنسانية الجديدة.

إن الإبداع الفني أو الفكري لا يتكون من فراغ؛ فمهما كان لدى الإنسان من قدرات ومواهب عقلية فطرية أو مكتسبة فلا غنى له عن حصيلة وافية من التجارب والأفكار تشكل قاعدة أساسية للإبداع الجديد. إذا ما وجدت هذه الحصيلة من التجارب والأفكار، وتبأت القدرات المبدعة: الذوق المهذب الذي يختار وينتقي، الإحساس المرهف الذي يتفاعل، الخيال الخصب الذي يصقل ويصور، ثم العقل المفكر الذي يهضم ويصهر وينضج ويخصب، والقرينة الصافية التي تنتج، إذا وجدت كل هذه وجد الإبداع، وجد المولود الجديد بهويته الخاصة وكيانه المتميز ووجوده المستقل ولونه الخاص، وهكذا فلا وجود لمولود من دون أبوين.

ولو افترض أن هناك خيالاً خصباً وفكراً ولوذاً وقدرة فطرية فائقة بارعة في الإبداع تكتفي بالقليل مما يرد إلى الفكر أو الإحساس لتبدع الكثير، فإن العمل الإبداعي لا يتجسد ويصبح حقيقة إلا بعد أن ينتقل من كيانه التجريدي إلى كيانه الحسي الملموس لكي يُرى ويُقدر، فإذا ما كان هذا العمل الإبداعي كلاماً فلا بد أن يتخذ قلبه اللفظي الذي يعبر به المتكلم ويوصله إلى الآخرين، والألفاظ والتراكيب والصيغ اللغوية المناسبة هي عدة بناء هذا القلب وأدواته كما تبين، وإذا ما كانت هذه الألفاظ أو الأدوات غير موجودة أو غير كافية لبناء هذا القلب، أو كانت خاوية غير فاعلة، تعسر أو تعثر إيصال ونقل ما يخلقه الفكر وتبدعه القرينة، وبعبارة أخرى تعثر أو تعسر تجسيد العمل الإبداعي وتحويله إلى حقيقة ملموسة، وإذا أصبح تجسيده وتحقيقه الملموس متعذراً أصبح وجوده كعدمه.

يقرر علماء النفس: إن «الشخص الذي قد تكون لديه قدرة إبداعية كامنة، ولكنه لا يستطيع تحويل أفكاره الخيالية إلى حقيقة واقعة، وأن يوصلها إلى الآخرين لاستخدامها، فإنه لا يمكن اعتباره خلاقاً بأية معايير، إن أحسن ما يحدد الأشخاص المبتكرين موضوعياً هو أعمالهم»^(٢٠).

ويقول علماء اللغة والبيان «إن العقل رائد الروح، والعلم رائد العقل، والبيان ترجمان العلم»، بل إن حياة العلم البيان. وقال أحدهم: «ليس لعيّ مروة، ولا لمنقوص البيان بهاء، ولو حك بنافوخه عنان السماء»^(٢١) وبناء على ذلك فلو قلّت حصيلة المرء من مفردات

(٢٠) انظر: حلمي المليجي، سيكولوجية الابتكار، ط٢ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩م)، ص ١٢٩. يشير الكسندر وروشكا إلى وثيقة الصلة بين المهارة اللغوية والذكاء والاستعدادات العقلية ومن ثم بالقدرات الإبداعية، انظر: الكسندر وروشكا، الإبداع العام والخاص، ترجمة غسان عبدالحى أبو فخر، عالم المعرفة، ١٤٤ (الكويت: المجلس الوطني للثقافة، جمادى الأولى ١٤١٠هـ - ديسمبر/كانون الأول ١٩٨٩م).

(٢١) عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق عبدالسلام محمد هارون، ط٥ (القاهرة: مكتبة الخانجي، ١٤٠٥هـ/١٩٨٥م)، ج١، ص ٥٥.

اللغة وصيغها وتراكيبها، والتي تعتبر أدوات البيان ووسائله الأولى تضاءلت قدرته على الإفصاح عما احتواه فكره من معارف، وما أمكن أن تبدعه مواهبه من معان وأفكار، وعجز عن التعبير عما في نفسه، وبالتالي تعذر أو تعثر عطاؤه وإنتاجه الفكري وتعذرت أو تعثرت قدرته على المشاركة في البناء الحضاري.

إن العمل الإبداعي لا يتوقف في وجوده الفعلي — كما تبين — على توافر استعدادات شخصية وطلاقة فكرية فحسب، وإنما يتوقف بالإضافة إلى ذلك على وجود طلاقة وحصيلة لغوية تعمل على تجسيد ما ينتجه الفكر الخلاق بدقة وبراعة ويسر، كما تعمل على إظهار دور هذا النتاج في الحياة وفاعليته في إنشاء أو تطوير أعمال إبداعية جديدة. والطلاقة اللغوية لا تنهياً بمجرد توافر القدرة على الكلام والإفصاح في النطق كما هو معلوم، وإنما لا بد لوجودها من حصيلة ثرية واسعة حية مرنة من الألفاظ، وإذا كان هناك رصيد لفظي معطل أو حصيلة من الكلمات غير فاعلة، أو ناقصة لا تشكل حصيلة لغوية كافية للاستخدام، فذلك يعني عدم وجود طلاقة لغوية، وعدم وجود قدرة على التعبير، وبالتالي عدم وجود عمل إبداعي ذي كيان ظاهر ودور فعال.

٣ - يقول الدوز هكسلي Aldous Huxley : «إن الثقافة البشرية، والسلوك الاجتماعي، والتفكير لا توجد في غياب اللغة.»^(٢٢) ومع أن هذا القول يبالغ في الربط بين اللغة والتفكير بحيث يجعل عملية التفكير متوقفة على اللغة إلا أنه يوحى بمدى وثاقة الارتباط بينهما؛ فمع أن عملية التفكير سابقة على وجود اللغة عند الإنسان، وأن اللغة في واقع الأمر وليدة الفكر، إلا أن الفكر نفسه يأتي إلى الوجود كما يقول فيجوتسكي Vygotsky من خلال الكلمات التي ينطقها الإنسان.^(٢٣) إن الكلمات كما يفترض تنطق لتنقل أفكاراً وبناتقلها تتجسد وتتحوّل من عالم الإمكان إلى عالم الفعل، والأفكار وإن تكن موجودة في

(٢٢) جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، ١٤٥ (الكويت: المجلس

الوطني للثقافة، جمادى الآخرة ١٤١٠هـ/ يناير - كانون الثاني ١٩٩٠م)، ص ١٤٣.

(٢٣) يوسف، سيكولوجية اللغة، ص ١٤٥.

الذهن قبل أن تبرزها الكلمات، إلا أنها لا تفصح أو تعلن عن وجودها إلا بعد أن ترتبط بعضها ببعض الآخر وتشحن في كلمات تلفظ لتأخذ دورها في الوجود؛ ولذلك كان الإعلان عن عملية التفكير إعلاناً كاملاً سليماً متوقفاً على وجود اللغة، ولغة الكلمات بالنسبة للإنسان بصورة خاصة، علماً بأن اللغة لا تسمى لغة والكلمة لا تعني شيئاً، أو بعبارة أخرى لا وجود لها ما لم تدل على التفكير وتعلن عنه، أي تدل على معانٍ وتحمل أفكاراً. إن المعنى عمل فكري وهو جزء لا يتجزأ من الكلمة، بل هو روحها وجوهرها الأساسي، وهي بدونها أصوات فارغة. إضافة إلى ذلك، فإن اكتشاف المعنى وعملية البحث والتفتيش عن الكلمة أو الكلمات المناسبة التي تعبر عنه أو تنقله يعتبر عملاً للتفكير؛ ولذلك كانت البراعة في استخدام اللغة في التعبير دليلاً على البراعة في التفكير اللغوي، أي كانت الطلاقة اللغوية دليلاً على الطلاقة الفكرية، ولهذا السبب اتخذت الطلاقة اللغوية كمقياس من مقاييس الذكاء.

يقول لويس ترمان Lewis Terman معلقاً على اختبارات الذكاء لـ «ستانفورد - بينيه» Stanford Binet : «إن الاختبار اللغوي له قيمة أعظم من أي اختبار آخر للذكاء» (٢٤) فمما لا شك فيه أن عملية اختزان المفردات اللغوية وتصنيفها، ومدى المرونة في البحث عنها في الذاكرة، ثم مدى الاستجابة للمثيرات أو المنبهات التي تستدعي وتسترجع هذه المفردات، وربط هذه المفردات بما يتناسب معها من أفكار، هذه كلها توحى أو تدل على مدى نمو وسرعة التفكير. وبالتالي فإن ثراء المحصول اللفظي لا يدل على ثراء ثقافي فحسب، وإنما يدل أيضاً على خصوصية في التفكير أو على مدى ما قام به التفكير من حركة وفاعلية في مجال الاختزان والتصنيف والتنبه والتأثر بالمثيرات المختلفة والاسترجاع والتحديد والربط. ومن هنا جاء الارتباط الوثيق بين اللغة والفكر، واعتبرت اللغة، ولغة الكلام بالذات، عاملاً مهماً مساعداً على نمو التفكير وإخصابه. وإذا كان الأمر كذلك فإن العجز اللغوي — إن صح التعبير — وقلة الحصيلة من مفردات اللغة أو وجود حصيلة لفظية

(٢٤) صالح عبدالعزيز، التربية الحديثة مادتها - مبادئها - تطبيقاتها العملية، ط٤ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٦٩م)، ج٣، ص ١٩٠.

خاوية من المعاني، غير فاعلة، قد يجعل عمليات التفكير بطيئة متعثرة أو ضعيفة، وربما أدى إلى تبدل الذهن أو خوله؛ لأن هذا العجز وهذا الضعف يحدان من ممارسة اللغة، ويضعفان دورها في عملية الإخصاب الفكري.

٤ - إن قلة محصول الفرد من ألفاظ اللغة، أو عدم فاعلية هذا المحصول في الاستخدام، وما يترتب على ذلك من فقدان الطلاقة اللغوية أو ضعفها، قد تكون له آثار نفسية واجتماعية بالغة الخطورة؛ فإن كثيراً من الصعوبات والمشكلات التي يواجهها الناس — صغاراً وكباراً — في حياتهم اليومية تنشأ كما يقرر علماء النفس عن عدم قدرتهم على التعبير بوضوح عما لديهم من أفكار ومطالب ورغبات، «ويحدثنا أطباء النفوس أن المرض الرئيس عند مضطربي الشخصية هو عجزهم عن تحديد متاعبهم ومشاكلهم بالألفاظ.»^(٢٥)

٥ - عندما ترد الكلمات الجوفاء (المجردة من المعاني) إلى ذهن الناشئ وتستقر في ذاكرته فإنه عادة ما يكون أمام أمرين:

١ - أن يربط هذه الكلمات بمعانٍ خاطئة يتصورها أو يجتهد في إيجادها ويستخدمها بهذه المعاني فتكون عباراته غامضة مضطربة أو مثيرة للاستغراب والسخرية أحياناً، مما يخلق في نفسه شعوراً بالعجز عن التعبير واضطرابات نفسية تقوده إلى التردد في المشاركة في الحديث أو في النشاطات الاجتماعية والثقافية المدرسية التي تتطلب ممارسة التعبير اللفظي، وقد يؤدي به استمرار ذلك أيضاً إلى الميل نحو العزلة وبالتالي إلى أزمات نفسية مختلفة.

ب - أن يهجر هذه الألفاظ ويترك استعمالها حتى ينساها تماماً، أو يصبح من الصعب عليه استرجاعها، وبذلك يضيع ما بذله من جهد ووقت في سبيل حفظها.

(٢٥) أحمد عزت راجع، أصول علم النفس (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٧م)، ص ٣٣٩.

ويجب الأخذ بنظر الاعتبار هنا أن حفظ الناشئ لما لا يفهمه من النصوص أو العبارات والألفاظ عادة ما يستغرق منه وقتاً وجهداً أكثر من الوقت والجهد اللذين يستغرقه منه حفظ ما يفهمه منها. والباحثون في علم النفس «يفترضون أن تعلم الكلمات ذات المعنى أسهل من تعلم الكلمات عديمة المعنى، أي أن التعلم اللفظي يتأثر بدرجة معنوية الكلمة موضوع التعلم» (٢٦)

وحتى لو سهل على شخص ما حفظ أو تعلم ما لم يفهم فإن ما يتعلمه أو يحفظه كثيراً ما يكون واهياً هشاً، لا تحتفظ الذاكرة به مدة طويلة ولا يسهل استرجاعه منها. (٢٧) إضافة إلى ذلك فإن ما يحفظه الإنسان حفظاً آلياً يشغل حيزاً من الذاكرة يمكن أن يستثمر في تخزين معلومات أكثر فائدة وأكثر فاعلية. وقد يزيد الأمر سوءاً كون المواد التي ترد إلى الذاكرة عن هذا الطريق كأبي معلومات جديدة أخرى تعمل على إزاحة معلومات سابقة قد تكون أكثر فائدة وأهمية منها، هذا إذا تصورنا أن لهذه المواد فائدة أو أهمية تذكر. لقد ظهر لدى علماء النفس أن كل عنصر جديد يرد إلى الذاكرة يعمل على إضعاف تذكر عنصر قديم، وقد يعمل على إزاحته بصورة تامة. (٢٨) إذا ما صدقت هذه المقولة فإن اللفظية تعني أن الناشئ يبذل جهداً ووقتاً كبيرين في حفظ وتخزين ما يمكن أن يضعف حصيلته اللغوية والفكرية بدلاً من أن يثريها، ويضعف قدرته على التعبير وطلاقته في إبراز ما قد يكون لديه من قدرات إبداعية، ويؤدي به إلى الانطواء والإحجام عن الاشتراك في أية أنشطة لفظية أو تعبيرية،

(٢٦) عبد المجيد نشواتي، علم النفس التربوي، ط٢ (بيروت: مؤسسة الرسالة، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ص ٤٠٩.

(٢٧) مصطفى غالب، في سبيل موسوعة نفسية (١٠) الذاكرة (بيروت: دار ومكتبة الهلال، ١٩٨٦م)، ص ٦٠، وكذلك ص ٦٥ وما بعدها؛ أنور الشرقاوي، التعلم: نظريات وتطبيقات، ط٢ (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٧م)، ص ٢٥٣؛ نشواتي، علم النفس التربوي، ص ٣٦٠-٣٦١.

(٢٨) أنور الشرقاوي، العمليات المعرفية وتناول المعلومات (القاهرة: مكتبة الأنجلو، ١٩٨٤م)، ص ٦٩.

كما يؤدي به إلى العزوف عن التواصل والتفاعل الاجتماعي،^(٢٩) وكل ذلك بطبيعة الحال يفضي إلى العجز عن المشاركة في البناء القومي والحضاري وربما إلى الاضطراب النفسي أيضاً.

علاج الظاهرة

إن من الصعب استئصال ظاهرة اللفظية أو التخلص من تأثيراتها بشكل تام؛ لأن ذلك يتطلب تغييرات جذرية في بعض النظم التعليمية والمناهج الدراسية المقررة؛ ولأن هذه الظاهرة تمتد جذورها إلى فترات تاريخية بعيدة ولا تزال هذه الجذور راسخة، والعوامل المساعدة على تفشيها متعددة ومتمكنة: فعدد كبير من المدرسين في مختلف المراحل الدراسية مازال يتبع طريقة التحفيظ والتسميع في التعليم، وما زالت بعض النظم الدراسية في عدد من أنحاء عالمنا العربي وعالمنا الإسلامي تقرر هذه الطريقة وتصادق عليها، والناشئة أنفسهم قد تعودوا على طريقة الحفظ وعلى المبادرة إليه عندما يعوزهم الفهم متأثرين بمن سبقهم إلى هذا الاتجاه. وإذا كان من الصعب القضاء على هذه الظاهرة بشكل تام، فإن هناك من الإجراءات أو العوامل التي تساعد على تقليص وجودها أو الحد من انتشارها واستمراريتها، ومن أهم هذه العوامل ما يلي:

١ - إن من أسهل وأقرب ما يرجع إليه التلميذ للبحث عن معنى كلمة غير مألوفة لديه أو جديدة يواجهها فيما يقرأ أو يسمع من مدرسيه أو غيرهم هو كتابه المدرسي المقرر؛ فهو في متناول يده ولا يجد أي حرج أو مانع يمنعه من الرجوع إليه، لذلك كان من المهم تزويد الكتب الدراسية وخاصة ما يتعلق منها بقواعد اللغة والأدب والبلاغة والدين والقراءة العامة بمجموعات من الكلمات أو العبارات اللفظية مع معانيها أو مرادفاتها أو مشابهاها في المعنى؛ ليكون ذلك كقاموس صغير مبسط يرجع إليه الطالب أنى شاء. وقد دأبت بعض

(٢٩) لقد وجدت أن روبرت رتشي يؤيد هذا الاستنتاج، انظر: التخطيط للتدريس: مدخل للتربية،

ترجمة محمد أمين المفتي وزينب على النجار (نيويورك: دار ماكجروهيل للنشر، ١٩٨٢م)،

المؤسسات التعليمية المتطورة في عدد من البلدان المتقدمة كالولايات المتحدة مثلاً على تنفيذ هذه الطريقة، وعملت على تزويد بعض الكتب الدراسية بقوائم من الكلمات مع معانيها، مصنفة هذه الكلمات إلى فئات أو حقول مختلفة: فحقول للأسماء وحقول للأفعال وحقول للصفات . . . ليسهل على التلميذ الرجوع إليها.

٢ - يمكن أن يرفق كل موضوع من موضوعات الكتب الدراسية المقررة بقائمة من الكلمات والعبارات الغريبة أو الجديدة التي يتضمنها أو التي تستخدم في مناقشته أو توضيحه وشرحه، ويذكر أمام كل كلمة أو عبارة ما يرادفها أو يوضح معناها، أو أن يطلب من التلميذ أن يسأل مدرسه فيها، على أن يخصص المدرس وقتاً للإجابة عما يسأل عنه تلاميذه ويكون على استعداد تام للإجابة عنها. ومن الأفضل ألا يقتصر في ذلك على كتب اللغة والأدب والثقافة الإسلامية كما هو الحال في كثير من الأوساط لدينا، وإنما يشمل كل الكتب الدراسية للمواد الأخرى المقررة؛ إذ لا يعدو أن تشتمل موضوعات هذه المواد على كلمات وصيغ لغوية غير مألوفة أو جديدة مبهمة المعاني وغير واضحة في أذهان بعض التلاميذ إذا لم يكن غالبيتهم، بل يفترض أن يعمد واضعو المقررات الدراسية ومعدو كتبها إلى إدخال صيغ وألفاظ جديدة متنوعة بشكل تدريجي ومدرّوس، لتنمو معارف التلاميذ وأفكارهم جنباً إلى جنب مع المستويات أو الآفاق اللغوية لهذه المعارف والأفكار.

إن الاختصار على الصيغ والمفردات اللغوية المألوفة أو المبتدلة بحجة تقديم المعارف بلغة مألوفة مبسطة ليسهل فهمها من شأنه أن يؤدي إلى عجز في الحصيلة اللغوية للتلميذ، كما أنه قد يؤدي إلى ملل التلميذ وقلة انجذابه لقراءة ما تحتويه كتبه الدراسية من موضوعات، هذا بالإضافة إلى أن ذلك قد يمنعه من تجاوز حدود المقررات الدراسية وقراءة ما يتصل بهذه الموضوعات من كتابات خارجية، لعدم فهمه لما يرد فيها من ألفاظ ومصطلحات غير مألوفة لديه، وبالتالي فإن ذلك يحد من قدرته على الاستفادة من القراءة الحرة ومن إمكاناته واستعداداته في التعبير اللفظي.

٣ - إن إجابة المدرس الفورية عن سؤال تلميذه في تفسير أو شرح معنى كلمة أو

صيغة لفظية — ولو بشكل موجز — في الوقت الذي تمر فيه هذه الكلمة أو الصيغة اللفظية لأول مرة ربما يكون خيراً من إرجائها، وخيراً من إحالة التلميذ إلى الكتاب المقرر للبحث عما سأل عنه؛ فإجابة المدرس الفورية وتفسيره معنى الكلمة حال ورودها مرتبطة بالموضوع المدروس أو بالموقف المناسب، وتبهاً التلميذ في ذلك الوقت وتلهفه لسماع الإجابة ومعرفة المعنى، كل ذلك يسهل عملية تعلمها واختزانها مع معناها في ذاكرته، ومن ثم يسهل عليه استرجاعها من هذه الذاكرة عند الحاجة إليها، كما أن ذلك أيضاً يشجع التلميذ على السؤال مرة أخرى، ويشكل حافزاً لديه على التعلم، بينما قد تكون إحالة التلميذ إلى الكتاب المقرر أو إلى أي مرجع آخر غير مثمرة؛ لأن دافع التلميذ سيفتر بعد مرور فترة من الزمن — حتى وإن كانت هذه الفترة قصيرة — فلا يجد الحافز القوي بعد ذلك للبحث عن معنى الكلمة أو الصيغة اللفظية التي خطرت في ذهنه، أو أنه يتكاسل ويتوانى في البحث عنها حتى ينساها.

إضافة إلى ما سبق فإن لملاحظة المدرس في الإجابة عن سؤال تلميذه أو تجاهل هذا السؤال آثاراً نفسية غير محمودة؛ إذ إن ذلك قد يكف التلميذ عن السؤال عما لا يفهمه مرة أخرى، وقد يولد لديه نوعاً من الفتور عن المشاركة في النشاطات الصفية وشعوراً بعدم المبالاة؛ لذلك كان من المقترح أن يتهيأ المدرس دوماً لإجابة تلاميذه عن أسئلتهم، وبيادر في تفسير المفردات اللغوية التي يجهلون معانيها، ويخصص جزءاً من الدرس لهذا الغرض.

٤ - من المفضل أن يختار المدرس، ومدرس اللغة والأدب بصورة أخص، مجموعة من الكلمات الجديدة المناسبة لموضوع الدرس، بين آونة وأخرى، ويخصص جزءاً ولو قليلاً من زمن الدرس يكتب فيه هذه الكلمات على اللوحة، أو يملئها على تلاميذه ثم يسألهم عن معانيها، بغية جذب اهتمامهم بهذه المعاني، وإثارة روح المنافسة ونزعة حب الاستطلاع لديهم لمعرفة، وتبهيئهم لتلقيها واستيعابها، وفي حالة عجزهم عن الإجابة يتولى هو تفسير الكلمات، مستخدماً ما يمكن استخدامه من وسائل الإيضاح والربط بين الكلمات المسموعة أو المقروءة أو المرسومة، من أجل تثبيت الكلمات مع مدلولاتها في أذهانهم. ويمكن اتخاذ هذه الإجراءات قبل البدء في تدريس الموضوع المقرر، إذ قد يزيد ذلك من فهم التلاميذ

لهذا الموضوع ومن استيعابهم لعناصره ويساعد على تعلق الكلمات الجديدة بأذهانهم، خاصة إذا كانت هذه الكلمات كثيرة الارتباط بإادة الدرس .

٥ - لقد ثبت أن الأطفال وربما الناشئة عمومًا لا يتعلمون ببساطة ما نقوله وما نشرحه لهم، مما أدى إلى ضرورة التجربة الحسية والاتصال المباشر مع الأشياء والأحداث الحقيقية واستخدام التمثيل^(٣٠) وجميع الوسائل التعليمية الممكنة. ومن هنا كان على المدرس، ومدرس اللغة بالخصوص، أن يكتفي بالحديث التجريدي عن معاني المفردات اللغوية والتوضيح النظري لها، وإنما يجعل هذه المفردات حية نابضة في أذهان تلاميذه عن طريق ربطها بحياتهم العملية الفعلية وبالواقع الذي يعيشونه، بمواقفهم النفسية أو العاطفية، بتصرفاتهم وأعمالهم، وبالأحداث التي تدور بينهم أو حولهم، ليجسد لهم مدلولات هذه المفردات ومعانيها. يجب أن يثار في التلميذ الاستعداد اللغوي أو ما يسميه جون ديوي (غريزة اللغة)، وأن تجذب اللغة إلى هذا التلميذ بطريقة اجتماعية، ليتحقق اتصالها المستمر بالواقع،^(٣١) وعن طريق هذا الاتصال تثبت لديه فاعليتها، فيتجه طوعًا إلى تعلمها، كما وإن هذا الاتصال المستمر يسهل عليه استيعابها وتمثل عناصرها وتصور مفرداتها. إن عملية ربط اللغة بالواقع العملي وتجسيد معاني كلماتها ورموزها عامة يمكن أن يقوم بها مدرس اللغة ومدرس الأدب، كما يمكن أن يسهم فيها مدرسو المواد أو الموضوعات الأخرى.

فبدلاً من أن يكتفي مدرس اللغة أو مدرس الأدب بالقول مثلاً: إن كلمة (غمغمة) تعني الكلام الذي لا يبين، وإن (الهمهمة) كل صوت معه بحح، وإن (النجوى) تعني إسرار الحديث و (الصريخ) يعني التصويت أو التصويت بشدة وبشكل متقطع، وإن (دمدم) تعني غضب، بدلاً من ذلك يستطيع المدرس أن يجسد معاني هذه الكلمات بالفعل والحركة،

(٣٠) مريم سليم، علم تكوين المعرفة؛ ابستمولوجيا «بياجيه» (بيروت: معهد الإنماء العربي، ١٩٨٥م)، ص ٢٤٣.

(٣١) جون ديوي، المدرسة والمجتمع، ترجمة أحمد حسن الرحيم (بيروت: دار مكتبة الحياة، د. ت.)، ص ٦٩.

أو يربطها بمعانيها حين تحدث أو تصدر هذه المعاني من قبل التلاميذ أنفسهم أو مما يحيط بهم.

ويمكن أن تنفذ الإجراءات السابقة من قبل مدرس العلوم أيضاً؛ فعندما يتحدث لتلاميذه عن خصائص وأشكال أو أجزاء بعض النباتات مثلاً، يحضر ما يمكن إحضاره من هذه النباتات، لتتجسد الألفاظ التي ترمز إليها وإلى أشكالها وخصائصها وأجزائها هي معانيها في أذهانهم في آن واحد. فبدلاً من أن يكتفي المدرس مثلاً بالقول: «إن أوراق النبات التي تنمو من مناطق على الساق تُدعى (العقد)». وإن في نهاية الساق (برعم) طرفي يسبب نموه استطالة الساق، ويخرج من (إبط) كل ورقة على العقد برعم جانبي ينمو فيكون غصناً. ثم يطيل في شرح هذه الأجزاء الدقيقة كلها نظرياً أو يكتفي برسمها على اللوحة، بدلاً من ذلك أو إضافة إليه يمكن أن يأتي بسيقان لنباتات حقيقية متوافرة، ليوضح هذه الأجزاء عليها ويؤكد على ربطها بألفاظها الدالة عليها، ويزيد من هذا التأكيد بتكرار هذه الألفاظ أو بكتابتها بخط متميز. ومثل ذلك يقال في بيان الأجزاء التي تركب منها الزهرة أو ورقة الفاصوليا . . .

إن هذه الإجراءات لا تؤدي إلى ترسيخ المعلومات وتثبيت الألفاظ التي تستخدم مقترنة بمعانيها في أذهان التلاميذ، وإنما تمكن هؤلاء التلاميذ أيضاً من استخدام ما يستطيعون استخدامه من هذه الألفاظ استخداماً مجازياً في تعبيراتهم الأدبية، وتذكرهم بما قد يرتبط بها من معانٍ أخرى، وبذلك تضاعف من محصولهم اللغوي اللفظي ومن قدراتهم الخيالية والفكرية.

٦ - يمكن للمدرس تطبيق استخدام الكلمات التي يتعلمها تلاميذه عند قيامهم برحلات مدرسية أو جولات خاصة أو أي نشاطات يصحبهم فيها خارج الصف أو خارج المدرسة، ويحاول ربط الكلمات بمعانيها التي تتمثل أمامهم ولا يمكن أن تتجسد أو تتمثل وتحدث داخل الصف أو داخل المدرسة. فذلك يبعث الألفاظ في ذاكرتهم إن كانت قد نسيت، ويزيدها مع معانيها حيوية وثباتاً في أذهانهم، بالإضافة إلى أن هذا الإجراء يعزز العامل السابق في ربط اللغة بواقع الحياة وإثبات فاعليتها وتشجيع التلميذ على الارتباط بها

والاندفاع إلى تلقن مفرداتها . ويجدر أن نضع في الاعتبار أن انطلاق التلميذ وتحرره من روتين الصف الذي تعود عليه داخل جدران المدرسة قد يشوقه إلى التعلم ويدفعه إلى مزيد من التنبه إلى ما يقوله مدرسه . هذا إضافة إلى ما يخلقه من تعزيز لعملية التعلم وتثبيت للأفكار والمعاني والمعلومات .

٧ - يمكن للمدرس أن يصحب تلاميذه في رحلات علمية إلى بعض المستشفيات أو المصانع أو الأسواق والمعارض والمؤسسات الخاصة، ويقوم بالإضافة إلى إطلاعهم على بعض ما يجب أن يطلعوا عليه من معدات أو أدوات أو أجهزة أو مصنوعات وتعريفهم على بعض المعلومات بشكل عملي يقوم بتنبههم إلى معاني الكلمات، وخاصة الأسماء والأفعال والصفات المحسوسة التي قد تتجسد أمامهم . فالتلميذ عندما يزور المستشفى مثلاً يستطيع مدرسه أن يريه بعض أدوات الطبيب ويسميها له، وعندما يزور المصنع يستطيع مدرسه أن يريه بعض المواد المصنوعة والعناصر المكونة لهذه المواد ويسميها له أيضاً، كما يستطيع أن يريه الآلات والأدوات الصناعية التي لا يتهىأ له رؤيتها في مكان آخر، ويعرفه على أسمائها وأسماء أجزائها المكونة وحركاتها عندما يزورون معه مصنعاً من المصانع . . . وهكذا تتحول الأشياء من صور خيالية ومعان تجريدية إلى أشياء محسوسة يسهل على التلميذ تصورها وربطها بأسمائها وصفاتها وأفعالها ورموزها الدالة عليها، ومن ثم يسهل عليه استحضار أو استدعاء هذه الأسماء والصفات والأفعال مع ما يعبر عنها من رموز عند الحاجة إليها في عملية التعبير.

من خلال الاتصال المباشر بالأشياء والمعالجة الحسية لها تتسنى للناشئ الفرص للمقارنة والموازنة وملاحظة أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بينها وإدراك الصفات العامة التي تربط بعضها ببعضها الآخر . وبعبارة أخرى يتمكن من انتزاع الصفات الأساسية المشتركة بين بعضها وتمييزها عن الصفات العرضية أو الخاصة، وبذلك وعن طريق عملية التجريد هذه يتم إدراكه العقلي للمعاني العامة وتصور ما يسمى بالمعاني الكلية للمفردات اللغوية . (٣٢) هذا وقد افترض عدد من علماء النفس أن الصورة التي يمكن أن يكونها المتعلم

(٣٢) انظر: راجح، أصول، ص ٣٣٤-٣٣٨ .

عن الشيء الذي تشير إليه الكلمة أو عن مدلولها من خلال المعالجة الحسية والملاحظة المباشرة للأشياء المادية هي السبب السيكلوجي الذي يؤدي إلى سهولة تعلم الكلمة واستيعاب وفهم معناها ومن ثم استرجاعها من مخزون الذاكرة. (٣٣)

٨ - إن الألفاظ كما يقول علماء اللغة: تعيش مع الناس «وتنتقل من جيل إلى جيل، وهي بانتقالها تكتسب دلالات اجتماعية يتعارف الناس عليها، فقد يتسع مدلولها وقد يضيق ويتخصص وقد يصبح مبتذلاً». (٣٤) كل ذلك تبعاً للتطور الفكري والحضاري للأمة وتغير ظروف الحياة التي تعيشها، وعلى سبيل المثال فإن الألفاظ صلاة، حج، صيام، شهادة، طهارة... أصبحت لها دلالات بعد مجيء الإسلام غير الدلالات التي كان متعارفاً عليها في العصر الجاهلي، والكلمات: دبابة، دراجة، سيارة، حريم، حاجب... كانت تستعمل قديماً في معان تختلف عن المعاني المستخدمة فيها في الوقت الحاضر، كما أن هناك ألفاظاً لها دلالات متعددة يحددها السياق ومعاني لها ألفاظ مختلفة تدل عليها أو توحى بها. ومثل هذه الألفاظ التي تختلف أو تخصص أو تعمم أو تعدد استعمالها يواجهها الناشئ في كتبه المدرسية أو فيما يقرأ على وجه العموم، وخاصة لدى قراءته للنصوص القديمة، فلا بد أن ينبّه إليها من قبل مدرسه أو من يتولى أمر تعليمه وإلا اختلطت عليه معانيها واضطربت في ذهنه واستقرت في ذاكرته على صورتها المضطربة، وربما ردها في حديث دون أن يكون لها معنى محدد في ذهنه، أو استخدمها بمعانيها القديمة التي عرفها خلال قراءته لنصوص قديمة وردت في كتبه المدرسية فأغمض في حديثه أو كان مثاراً للاستغراب، وربما عدل عن

(٣٣) نشواتي، علم النفس التربوي، ص ٣٦٠ وما بعدها؛ انظر كذلك: يوسف، سيكلوجية اللغة، ص ١١٠ وما بعدها.

(٣٤) عبد القادر أبو شريفة وحسين لافي وداود غطاشة، علم الدلالة والمعجم العربي (عمان: دار الفكر، ١٤٠٩هـ/١٩٨٩م)، ص ٥١؛ ولزبد من المعلومات حول التطور الدلالي للغة انظر: ص ٦٣-٨٥؛ إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ، ط ٦ (القاهرة: دار المعارف، ١٩٨٦م)، ص ١٥٢-١٦٧؛ عبد الغفار حامد هلال، علم اللغة بين القديم والحديث، ط ٢ (القاهرة: مطبعة الجبلاوي، ١٤٠٦هـ / ١٩٨٦م)، ص ٢٠٤-٢٣٤.

استخدامها وتركها حتى تراجع وتلاشى . وبناء على ذلك لابد أن يكون المدرس أو المربي على إحاطة جيدة بما يستحدث أو يتجدد من معاني الألفاظ، وبما يحتمل أن يمر بالناشئ خلال مرحلة معينة من مراحل تعليمه من مترادفات أو ألفاظ مشتركة المعاني، على أن لا يفرط في ذكر الكلمات المترادفة وسرد العديد من المعاني المشتركة فيجعل الألفاظ أو معانيها متداخلة متشابكة تختلط في ذهن التلميذ بدلاً من أن تتضح .

٩ - يمكن لمدرس اللغة أن يدرب تلاميذه وخاصة ذوي المستويات المتقدمة منهم على استخدام المعاجم اللغوية ومعاجم الجيب أو المعاجم اللغوية المرحلية على الأخص، (٣٥) ويعرفهم على كيفية استخدام هذه المعاجم وعلى نظم تصنيف المفردات اللغوية فيها؛ ليتمكنهم الكشف بأنفسهم عن معاني الكلمات التي يجهلونها، كما يشجعهم على اقتنائها ليسهل عليهم الرجوع إليها . ويفضل أن توفر المدرسة هذه المعاجم، سواء في مكتبة الصف أو مكتبة المدرسة، ليسهل على التلاميذ تداولها وليمكن للمدرس أيضاً أن يعطيهم بين آونة وأخرى مجموعة جديدة من الكلمات ويكلفهم بالبحث عن معانيها فلا يجدوا في ذلك حرجاً ولا كبير مشقة .

١٠ - يجب أن يشجع المدرس تلاميذه على المشاركة في النشاطات اللغوية الصفية، ويهيئ لهم الجو المناسب والفرص الكافية لتوجيه الأسئلة وممارسة الحوار والمناقشة، ليتمكنهم من استخدام ما يكتسبونه من مفردات لغوية، ومن ثم تثبيت معاني هذه المفردات في أذهانهم أو تصحيح هذه المعاني إن كانت خاطئة أو مشوشة أو ملتبسة .

١١ - لا يمنع من أن يطلب المدرس من تلاميذه حفظ المتون أو يشجعهم على تسميع

(٣٥) يقصد بالمعاجم المرحلية تلك المعاجم التي تصنف فيها المفردات على مستويات متدرجة من حيث السعة والعمق والتفصيل في الشرح تبعاً لمستويات الناشئة العقلية أو الثقافية أو الدراسية، ومثل هذه المعاجم متوافر في اللغات كاللغتين الإنجليزية والفرنسية وتكاد تكون قواميس الجيب العربية المتعارفة شبيهة لهذه المعاجم .

النصوص التي لا يجوز لهم التصرف فيها أو تحريفها، مثل الأبيات والقصائد الشعرية والخطب والحكم والوصايا والأمثال، إلا أنه لا بد من أن تترك لهم حرية التعبير فيما يمكنهم التعبير عن مضمونه وتجربة قدراتهم الخاصة على الإيجاز أو التفصيل فيه أو شرحه واستخدام عباراتهم وصيغهم اللفظية الخاصة، فإنهم بذلك يمارسون اللغة ممارسة فعلية تؤدي إلى إنعاش مخزونهم من مفردات هذه اللغة وزيادة حضورها وتبلورها وتشبيتها مع مدلولاتها في أذهانهم.

أما آيات القرآن الكريم والأحاديث الشريفة، فإن حفظها بلاشك يهذب لسان الناشئ ويسمو بسليقته ويرتقي ببلغته، كما ينمي قدرته على الاسترجاع والتذكر حتى وإن لم يدرك ويفهم كل ما يحفظ، إلا أن إدراكه وفهمه لمضمون ما يحفظ وإن كان إدراكاً وفهماً عاماً يجعل ألفاظ النص الذي يحفظه أكثر وضوحاً وأكثر رسوخاً وثباتاً في الذاكرة وأخيراً أكثر فاعلية في الاستخدام. والناشئ لا يمكنه التصرف في النص القرآني ولا في نص الحديث النبوي، كما لا يمكنه إيجازه أو التفصيل فيه، ولكن يمكنه أن يشير إلى معناه العام وغرضه الإجمالي على نحو يتناسب مع عمره العقلي؛ كأن يقول مثلاً: إن الآية الكريمة ﴿مَا أَصَابَ مِنْ مُصِيبَةٍ إِلَّا بِإِذْنِ اللَّهِ وَمَنْ يُؤْمِنْ بِاللَّهِ يَهْدِ اللَّهُ قَلْبَهُ، وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ﴾ (١١) تشير إلى وجوب الإيمان بقضاء الله وقدره. أو يقول: الآية الكريمة: ﴿عَسَىٰ رَبُّهُ إِنْ طَلَّقَكُنْ أَنْ يُبَدِّلَهُ أَزْوَاجًا خَيْرًا مِنْكَ مُسْلِمَةً مَوْمِنَةً قَدْ تَابَ عَلَيْهِ سِجِّيتُكَ وَأَبَكَارًا﴾ (٣٧) تشير إلى الصفات الفاضلة للمرأة المسلمة، أو صفات المرأة المؤمنة. إن فهمه لهذا المعنى الإجمالي المختصر للنص يسارع في حفظه للنص ويعينه على تصور مفرداته. وكذلك فإن إعطائه فرصة التعبير عن هذا المعنى حتى بمثل العبارات المذكورة ربما يساعد على تصور مفردات النص ويهيئ له مناسبة جيدة لاستخدام بعض المفردات اللغوية المختزنة في ذاكرته.

(٣٦) سورة التغابن، الآية ١١.

(٣٧) سورة التحريم، الآية ٥.

١٢ - في كثير من الأحوال — إذا لم يكن في الغالب — لا تتوافر علاقة معرفية علمية بين التلميذ وبين ما يقرأ في كتبه الدراسية المقررة؛ لأن المواد فيها مفروضة عليه فرضاً، والإنسان بطبيعته ينفر مما يجبر على فعله، ولذلك فإن التلميذ لا يبذل من الانتباه والجهد في الاستقصاء الطوعي للألفاظ الجديدة التي يواجهها أثناء قراءته ولا في استيعاب معاني هذه الألفاظ وإحياءاتها استيعاباً تاماً إلا بقدر ما يميل عليه الوضع أو يفرض عليه المدرس. كما أنه لا ينتبه انتباهاً تلقائياً دائماً لما يدي به مدرسه من شروح وتوضيحات لما يستجد من ألفاظ، ولا يتابع ما يقوله مدرسه دائماً متابعة حثيثة واعية بحيث يستطيع معها إدراك معاني هذه الألفاظ الجديدة من خلال سياق الحديث. لذلك كان من الجدير اتخاذ جميع الوسائل الممكنة لحث الطالب دائماً على القراءة الحرة الطوعية، وتشويقه إلى الرجوع إلى ما يشاء من مصادر غير الكتب المقررة واختيار ما يروق له من موضوعات أو مقالات أو قصص.

أثناء القراءة الحرة كثيراً ما يتحقق الانسجام والاندماج والاتجاه التلقائي الإيجابي للتعلم عامة، لأن العمل هنا إرادي شخصي بحث، وبناء على ذلك فإن القارئ يتجه في العادة طوعاً إلى متابعة الألفاظ الجديدة، ويسترجع ما سبق أن اختزنه في ذاكرته من معانيها، أو يتلمس ويتحسس معانيها بحرص وتتبع، إن لم يكن عن طريق الرجوع إلى المعجم والبحث فيه عن هذه المعاني، فعن طريق السياق أو عن طريق نبر الكلمات أو أصواتها أو تركيبها مع ما مجاورها، وبذلك يتعرف على معاني هذه الألفاظ، خصوصاً وأن هناك كلمات كثيرة تعبر بأصواتها أو نبراتهما عن معانيها أو توحى بهذه المعاني وتجسدها في الذهن أو تصورهما في المخيلة عن طريق السياق العام وملاحظة طريقة الاستخدام. (٣٨) وكما يقول (لدفيج فتجنشتين) Wittgenstein : «إن شرح معنى الكلمة يكون بإظهار كيفية استخدامها» (٣٩) «فأنت تفهم معنى الكلمة لأنك تعرف كل استخداماتها.» (٤٠)

(٣٨) فندريس، اللغة، ص ص ٢٣٦-٢٣٧؛ انظر كذلك: أنيس، دلالة الألفاظ، ص ص ٧٥-٨٩.

(٣٩) L. Wittgenstein, *Philosophical Investigations* (London: Blackwell, 1953), p. 89.

(٤٠) Wittgenstein, p. 93؛ انظر كذلك: عزمي إسلام، مفهوم المعنى: دراسة تحليلية، حوليات كلية الآداب، الحولية السادسة، الرسالة الحادية والثلاثون (جامعة الكويت، ١٤٠٥هـ / ١٩٨٥م)، ص ٦٦.

إضافة إلى ما سبق فإن القراءة الحرة تهيم الفرصة بصورة أكبر للكلمات لأن تتكرر مستخدمة في سياقات متشابهة أو مختلفة، وهذا التكرار يؤدي أو يهيئ إلى رسوخ هذه الكلمات في ذاكرة الناشئ وإلى استيعاب معانيها وإحياءاتها المختلفة استيعاباً جيداً، ويجعلها دائمة الحضور في ذهنه، وقد ثبت أن «الفروق من حيث تواتر الكلمات، يؤدي إلى فروق في التعلم، فتعلم الكلمات الأكثر تواتراً، أسهل من تعلم الكلمات الأقل تواتراً»^(٤١) ويجب أن نضع في اعتبارنا أن تكرار ورود الألفاظ هنا مقترن بالانتباه التلقائي الطوعي من قبل القارئ،^(٤٢) وهذا ما يجعل عملية التكرار مثمرة فعالة في ترسيخ الكلمات مع مدلولاتها وإحياءاتها المختلفة في ذهن الناشئ، هذا بالإضافة إلى تعريفه على طرق استعمال هذه الكلمات ومستوياتها وأنواعها.

١٣ - لقد أشير فيما سبق إلى فاعلية الممارسة اللغوية في التعبير الحر عن مضامين النصوص المقروءة، والواقع أن للممارسة اللغوية بمعناها الواسع دوراً كبيراً في القضاء على اللفظية أو التقليل من فرص التعرض لها وفي تطوير المهارات اللغوية والطلاقة الفكرية. إن الممارسة كما يقرر علماء التربية ليست ضرورية في عمليات التعليم فحسب وإنما تعتبر أساساً في التعلم، وفي تعلم اللغة بصورة أخص؛^(٤٣) فهي تعمل على تسهيل عملية التعليم، وعلى تجسيد ما يتم تعلمه وترسيخه، كما تعمل على تطوير عملية الإدراك والفهم والاستيعاب، ومن ثم على زيادة المعرفة واتساعها.

وبالنسبة لتعلم اللغة، فإن ممارستها نطقاً أو كتابة وقراءة تعمل على زيادة فاعلية المخزون اللفظي لدى المتعلم، وعلى ربط التراكيب اللغوية بمدلولاتها ومعانيها، ومن ثم

(٤١) نشواتي، علم النفس التربوي، ص ٤٠٩؛ انظر كذلك: ص ص ٤١٤-٤١٥.

(٤٢) انظر ما كتبه راجع حول مبدأ التكرار، أصول علم النفس، ص ص ٢٩٢-٢٩٣.

(٤٣) الشرفاوي، التعلم، ص ص ٢٤٦-٢٥٣؛ وكذلك انظر:

E.W. Smith, S. W. Krouse and M. M. Atkinson, *The Educators Encyclopedia* (Englwood Cliffs,

N. J.: Prentice - Hall, 1964), pp. 618-20.

حضورها في ذهنه بشكل دائم . إن مدلولات الألفاظ لا تبقى فعالة نشيطة في الذهن دون أن يرتبط بعضها ببعض الآخر في جمل وعبارات ذات معنى وذات أهمية في التعبير عن المشاعر والأفكار، وذات دور فعال في عملية التواصل الاجتماعي ونقل المعارف والخبرات . والممارسة هنا لا تعني كما هو واضح استخدام الألفاظ اللغوية التي يتعلمها الناشئ بمعانيها ومدلولاتها المختلفة وبشكل مستمر من قبل المربي أو المعلم وحده، وإنما من قبل الناشئ المتلقي نفسه أيضاً . يجب أن يشجع هذا الناشئ بصورة متواصلة في التعبير الحر، مستخدماً ما يتلقنه من عبارات وألفاظ بمدلولاتها السليمة وإيجاءاتها المناسبة تحت إشراف مدرسيه، كما يشجع على قراءتها أو سماعها مستخدمة في نصوص نثرية أو شعرية منتقاة، مكتوبة أو منظومة . إن المفردات اللغوية ليست وحدات ولا قوائم مستقلة لا رابط يجمعها، بل هي كما يعبر أحد الباحثين «شبكة مترابطة من العلاقات المتجانسة، ولا يمكن أن يتم تعلم أية مفردات بصورة فعالة ومفيدة إلا ضمن إطار هذه الشبكة العامة والعلاقات المتبادلة»^(٤٤) . وهذه الشبكة العامة والعلاقات المتبادلة لا تتجسد ولا تظهر بصورة جلية واضحة إلا عن طريق الممارسة الفعلية المستمرة .

١٤ - إن هناك كلمات كثيرة في كل لغة تدل على معانٍ ذهنية تجريدية يصعب تصور مدلولاتها على بعض الناشئة في مراحل زمنية أو عقلية معينة، كما أن هناك كلمات دقيقة المعاني أو متشابهة وملتبسة مع معانٍ لكلمات أخرى، أو أنها ذات معانٍ مشتركة متعددة ربما يصعب أو يتعذر على الناشئ في عمر معين الفصل بينها على نحو واضح ؛ لذلك كان من الأفضل التدرج في إعطاء المفردات اللغوية للتلاميذ حسب وضوح معانيها في أذهانهم،

(٤٤) صلاح الدين بلال أسعد، «تطوير أنشطة بناء المفردات لدى معلمي اللغة الإنجليزية»، مجلة جامعة دمشق في العلوم الإنسانية، م٤، ع١٥، ج١ (محرم ١٤٠٩هـ / أيلول ١٩٨٨م)، ص١٣١ . لمزيد من المعلومات حول الموضوع يمكن الرجوع إلى ورقة هذا البحث المدونة باللغة الإنجليزية تحت العنوان التالي :

"Developing Communicative Vocabulary - Building Activities for EFL Teachers," *Damascus University Journal for the Humanities*, 4, No. 15 (Sep 1988), 35.

وحسب إمكانية استيعابهم وتصورهم لهذه المعاني، والتدرج في تعريفهم على معانيها المشتركة إن كانت ذات معانٍ مشتركة، وعلى مرادفاتِها إن كان لها مرادفات، لئلا تختلط وتتشوش معانيها في أذهانهم.

١٥ - هناك كلمات نادرة أو شاذة الاستعمال قد يصعب على الناشئ استحضار معانيها بعد تعلمها لقلة تداولها، فقد يكون من الأصح استبدال غيرها بها، سواء من مرادفاتِها أو مشابهاتها في المعنى التي يكثر استخدامها، أو أن يكرر استخدامها من قبل المدرس بين آونة وأخرى، كما يطلب من الناشئ نفسه تكرار استخدامها، وبذلك تزداد فعاليات واستخدامات معاني هذه الكلمات في ذهن الناشئ، كما أن الكلمات النادرة الاستعمال نفسها تأخذ طريقها نحو الشيع شياً فشيئاً، وفي ذلك بلاشك بعث أو إنعاش لطائفة من مفردات اللغة.

١٦ - يمكن اتخاذ نظام التداعي بين الكلمات، أي استغلال العلاقات المنطقية والتركيبية بين الألفاظ كوسيلة لإنعاش أو إحياء هذه الألفاظ مع مدلولاتها في الذهن. وهناك كما يرى بعض الباحثين في علم اللغة وعلم النفس نوعان على الأقل من التداعي: التداعي الحر، وهو أن يعطى الناشئ كلمة وتسمى «الكلمة المنبه»، ويطلب منه ذكر الكلمات التي ترد على ذهنه عند سماعها أو رؤيتها. والتداعي المقيد، وهو أن يكون المطلوب كلمة واحدة فقط كاستجابة لكلمة واحدة أو لإكمال سلسلة من الكلمات.^(٤٥) والتداعي الحرفي نهاء أكثر لمفردات اللغة أو مترادفات الألفاظ.

١٧ - ينبغي أن تفسر الكلمات بعبارات أو كلمات لا يجد الناشئ صعوبة في إدراك معانيها أو مضامينها، وألا تتعدد التفسيرات أو يسهب في ذكر المرادفات للكلمة المفسرة، بل ينبغي عدم تعدد المرادفات إذا كانت تتميز بعضها عن البعض الآخر بمعانٍ دقيقة، ويكتفى بذكر ما يتطابق مع الكلمة المفسرة في المعنى أو يبين مضمونها، لئلا يُربك الناشئ وتختلط

(٤٥) انظر يوسف، سيكولوجية اللغة، ص ١٣٦.

في ذهنه الكلمات المتعددة فينساها كلها أو تبقى في ذاكرته غير محددة المعاني، أو أنه يستعمل الكلمة المفسرة بمعنى غير دقيق. كما أنه في حالة دلالة الكلمة المفسرة على معانٍ متعددة يجب أن يعين المعنى المراد ويفرق بينه وبين المعاني الأخرى التي تدل عليها الكلمة مهما أمكن لأن عدم تحديده يؤدي إلى عدم استيعابه أو إلى الخلط بينه وبين المعاني الأخرى مؤدياً بالتالي إلى إساءة استخدامه. (٤٦)

١٨ - ينبغي أن تطبع الكلمات مع ما يذكر لتفسيرها، سواء في المعاجم أم في الكتب الدراسية، طباعة سليمة جميلة بارزة الحروف مُشكَّلة، على نحو ينجذب الناشئ إليها ويرسمها في ذهنه وفي ذاكرته على صورتها الصحيحة، ولا ننسى أن المظهر الجميل من كل شيء يترك أثراً جليلاً في النفس ربما يطول أمد مكوثه ورسوخه في الذاكرة ومكوث ورسوخ ما يتعلق به.

١٩ - يُقترح أن تُعطى الموضوعات الدراسية على نحو يتناسب مع وقت الطالب وجهده ومقدرته على الاستيعاب والفهم والاسترجاع والتذكر، وأن تترك له الفرص الكافية للتمعن والتأمل في النصوص أو الموضوعات المكتوبة وفي سياقاتها المختلفة؛ ليدرك مضامينها ومعاني المفردات اللغوية الجديدة أو الغريبة فيها، ويتصور هذه المعاني أو يتمثلها ويتخيلها في ذهنه بشكل كامل، كما يفترض تجنب إعطاء الموضوعات أو المواد الطويلة التي تتزاحم فيها الكلمات غير المألوفة، كالنصوص الشعرية والمقامات والخطب القديمة، فذلك — كما سبقت الإشارة — يؤدي إلى تبرم الطالب ونفوره أو توانيه في قراءتها، أو إلى حفظها دون فهمها وفهم معاني الكلمات التي تشتمل عليها على النحو السليم. فالأصلح أن تُعطى مثل هذه الموضوعات بشكل متدرج منسجم مع عمر الطالب العقلي والثقافي، وعلى شكل أجزاء ومقاطع أو فقرات ثم تترك الفرص الكافية لاستيعابها وتصور عباراتها وكلماتها ومعاني هذه الكلمات.

(٤٦) حول المزالق اللغوية والآثار السلبية التي تنجم عن استخدام الألفاظ المشتركة المعاني انظر: توفيق

محمد شاهين، المشترك اللغوي نظرية وتطبيقاً (القاهرة: مكتبة وهبة، ١٤٠٠هـ/ ١٩٨٠م)، ص

٢٠ - إن تفسير الكلمة بكلمة أو كلمات أخرى في الكتاب المدرسي أو في المعجم قد لا يفي لتوضيح معنى الكلمة المراد تفسيرها على نحو دقيق، أو لا يكفي لإيصال هذا المعنى وترسيخه في ذهن الناشئ بشكل كامل ولا لبيان كيفية استعمال الكلمة بمعنى معين في سياق الكلام، مما يستدعي استخدام الشواهد التوضيحية، أو ما يسمى أحياناً بالأمثلة السياقية contextual examples .

والشاهد التوضيحي هو «آية عبارة أو جملة أو بيت شعر أو مثل سائر، يُقصد منه توضيح استعمال الكلمة التي نعرفها أو نترجمها في المعجم». ^(٤٧) لقد صرح بعض اللغويين المعاصرين بأن «الطريقة الوحيدة لتعريف معنى كلمة من الكلمات هو وصف توزيعها الدلالي بواسطة العبارات والجمل التوضيحية». ^(٤٨) وقد استعمل صموئيل جونسون في معجمه المشهور الشواهد كوسيلة لتعريف الكلمات وبيان معانيها وصرح في مقدمة معجمه بقوله: «لا يكفي العثور على الكلمة، بل يجب أن تكون متصلة بغيرها، لكي يتبين معناها من فحوى الجملة ومغزاها». ^(٤٩) والشاهد التوضيحي لا تنحصر وظيفته في تفسير معنى الكلمة وتوضيحه، وبيان كيفية استعمالها من خلال ارتباطها بالكلمات الأخرى التي يتضمنها الشاهد التوضيحي نفسه، وإنما يُعين الناشئ على التقاط كلمات جديدة قد ترد في الشاهد وتفهم معانيها هي الأخرى من خلال السياق، أو تعزز وترسخ هذه المعاني في الذاكرة إن كانت مفهومة فهما سطحياً من قبل. هذا بالإضافة إلى أن الشاهد التوضيحي يساعد على «شحن شغف القارئ ولعله عندما يرى الكلمة في نص فعلي حي، وتعميق فهمه للقواعد النحوية والدلالية التي تتحكم في استعمال الكلمة، وذلك عن طريق وضع هذه القواعد موضع التنفيذ». ^(٥٠)

(٤٧) علي القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم (الرياض: جامعة الرياض، ١٣٩٥هـ / ١٩٧٥م)، ص ١٧٢.

(٤٨) القاسمي، علم اللغة، ص ص ١٧٤-١٧٥.

(٤٩) القاسمي، علم اللغة، ص ١٧٤.

(٥٠) القاسمي، علم اللغة، ص ١٧٧.

وينبغي أن تكون الشواهد التوضيحية موجزة وواضحة، ومتلائمة مع مستويات الناشئة العقلية والثقافية، سهلة الاستيعاب، ليتمكن الناشئ من إدراك السياق والمعنى العام ومن ثم إدراك معنى الكلمة المفسرة وتصوره، كما يفترض أن تكون ممتعة ومفيدة من حيث المضمون. ولا فرق أن تكون هذه الشواهد منتقاة من نصوص منطوقة أو مكتوبة، قديمة أو حديثة، أو أن تكون موضوعية، ولكن يجب أن تكون متلائمة مع لغة الحاضر الذي يعيشه الناشئ أو القارئ عامة.

وقد استخدم المعجميون العرب الأوائل طريقة الاستشهاد، إلا أن الشواهد التي يذكرونها في معاجمهم لم تكن لغرض توضيح معاني الكلمات أو بيان كيفية استعمالها، وإنما لإثبات وجود كلمة أو إثبات استعمالها بمعنى معين في لغة العرب؛ أما المعاجم العربية الحديثة فتكاد تخلو من الشواهد التوضيحية.

وإذا كان من الضروري استخدام الشواهد التوضيحية في المعاجم وخصوصاً المعاجم الصغيرة أو معاجم الطلبة، فإنه من المفيد جداً استخدامها في الكتب الدراسية عند تفسير الكلمات الغريبة التي لا تتضح معانيها من خلال سياقات النصوص التي ترد فيها، ولا من خلال ذكر مرادفات أو العبارات التي تذكر لتفسيرها، ليستوعب الطالب الكلمات مع معانيها.

٢١ - إن مما يزيد من توضيح معنى الكلمة وتعميق فهم الناشئ لهذا المعنى وترسيخه في ذاكرته جنباً إلى جنب مع اللفظة الدالة عليه استخدام التوضيحات أو الشواهد الصورية، وأقصد بها الرسوم والخطوط والألوان والرموز وجميع الأشكال المرئية، وربما شمل ذلك تنقيط الكلمة ورسمها أيضاً، إذا كان لذلك ارتباط بتجسيد معنى الكلمة أو تصويره.

والشواهد الصورية ضرورية بصورة خاصة لتوضيح المواد الحضارية والأدوات التي لم تعد موجودة أو لم تعد تستخدم مثل أدوات الحرب القديمة: كالنشاب والقوس والدرع والسنان والدَّرَقَة (الترس) . . . وكذلك الأدوات والأشياء التي يتعذر أو يصعب على الناشئ

رؤيتها كالأجزاء الدقيقة في جسم الإنسان أو الحيوان أو في النبات، والمعاني المعقدة التي يصعب تصورها أو تحليلها. ويرجح استخدام الشواهد الصورية أيضاً عندما يتطلب توضيح معنى الكلمة عدداً كبيراً من المفردات اللغوية، وعندما يكون من الصعب توضيح هذا المعنى على نحو دقيق بالألفاظ والعبارات.

ويفترض أن تكون التوضيحات والشواهد الصورية موجزة، دقيقة في تصوير وتحديد المعنى، واضحة بسيطة بارزة الملامح، يسهل من خلالها إدراك وتشخيص المعنى أو الموضوع المراد بيانه، وكذلك أن تكون بعيدة عما يصرف انتباه الناشئ عن المعنى الأساسي.^(٥١)

والشواهد الصورية يمكن أن تستخدم في المعاجم، وخاصة معاجم الطلاب والمعاجم المرحلية منها، كما يمكن أن تستخدم في الكتب الدراسية عامة وكتب الناشئة في المراحل الأولى والمتوسطة من التعليم بصورة خاصة، بشرط أن تتناسب هذه الشواهد مع أحجام الكتب الدراسية والموضوعات التي تشتمل عليها، وألا يتحول الكتاب الدراسي إلى «ألبوم» صور يلهي الناشئ بالنظر فيه عن التأمل في الموضوع المقرر وعن إدراك ما يشتمل عليه هذا الموضوع من أفكار ومعاني.

لاشك أن هناك أموراً كثيرة أخرى تتعلق بأساليب التدريس لها أثرها الكبير في الحد من اللفظية والتقليل من آثارها السلبية على الناشئة: فالطريقة المشوقة في التدريس لها أثرها الكبير في جذب انتباه الطالب إلى المدرس ومتابعة ما يقول وما يدلي به من أفكار ومعاني وألفاظ جديدة بشكل إرادي طوعي، ولاشك أن الحيوية في عرض ومناقشة الموضوعات المقررة، والجمع في عرضها بين الجانب النظري والعملي، وإشراك الطالب المستمر في المناقشة والحديث والتطبيق العملي، وبث روح المرح والدعابة بين أونة وأخرى بشكل معقول ملائم لإزاحة ما قد يعرض من ملل، وإتحاف الطلبة بالمعلومات الجديدة التي تتجاوز ما في الكتب المقررة، واهتمام المدرس بتثقيف نفسه بصورة مستمرة، وسعيه في إيجاد رابطة قوية

(٥١) القاسمي، علم اللغة، ص ١٨٥-١٩٥.

وحيمة مع طلبته وفي كسب ثقتهم واهتمامهم به وبما يدرّس من مواد؛ كل هذه من الأمور التي من شأنها أن تؤدي إلى انجذاب الطلبة للمواد المقررة واستيعابهم لعناصرها الفكرية واللغوية وتعلمهم إياها على النحو السليم .

وكما أن لطريقة التدريس أثراً مهماً على هذه الظاهرة سلباً أو إيجاباً، فإن للمواد والموضوعات وطريقة عرضها وإخراجها وتنسيقها في الكتب المقررة دوراً مهماً أيضاً؛ فكلما كانت هذه الموضوعات متنوعة مفيدة وملائمة لمستويات الناشئة الزمنية والعقلية، متصلة بحياتهم، مرتبطة بواقعهم انجذب هؤلاء الناشئة إليها واهتموا بها، وكلما كان عرضها منسقاً مترابطاً وكان إخراجها فنياً جميلاً وكانت طباعتها أنيقة ازدادت متعتهم بها وشوقهم إلى قراءتها . وبلاستيناس لها وقراءتها لا يزيدون من حصيلتهم الفكرية فحسب وإنما يزيدون من حصيلتهم اللغوية أيضاً؛ فالكلمة والفكرة كما سبقت الإشارة وجهان لعملة واحدة، والكلمة ظل الفكرة أو جسدها، والأفكار في المادة المقررة لا تستفاد مالم تكشف الكلمات عن معانيها وتوحي بمدلولاتها، وهي في القراءة كما سبق القول يدل بعضها على بعضه ويشكف عن معناه وتنبه كل طائفة منها على أهمية طائفة أخرى، وإذا اقترنت القراءة بالارتباط بالمدرس والانتباه إلى ما يقول أو يعلق أو يشرح تحقق تصور الأفكار مع العبارات الدالة عليها وتخيل وتذكر الكلمات مع معانيها، وبذلك يتحقق التخلص من اللفظية أو تقليصها والتقليل من آثارها . ولا ننسى أن لمناهج التدريس المقررة أثرها الكبير في تغليب ظاهرة اللفظية وانتشارها أو في الحد منها أو القضاء عليها، وقد أشير فيما سبق إلى بعض ما يترتب على اعتماد طريقة التحفيظ في المنهج التعليمي من سلبيات .

The Phenomenon of Verbalism: Its Nature, Motives, Immediate Consequences and Means of Manipulation

Ahmad Muhammad Al-Matouq

*Assistant Professor, Islamic and Arabic Studies, King Fahd University of
Petroleum and Minerals, Dhahran, Saudi Arabia*

Abstract. Verbalism terminologically means knowing or using words in expressions without a full comprehension of their lexical meaning or with no grasp of their sense at all. It is one of several notable linguistic phenomena whose seriousness is pointed out in a number of linguistic, psychological and educational studies. However, this phenomenon has not been distinctly and sufficiently studied. This phenomenon for many different reasons gained ground among youngsters in all of their educational and social levels and affected in several ways their learning and their psychological and social behavior. Therefore, this phenomena has become more serious and worthy of intensive study. This paper is dedicated to a theoretical and analytical discussion of the phenomenon: its nature, motives, means of subsistence and immediate consequences of its existence and spreading. It also presents a number of solutions and measures or proceedings that can participate in diminishing this phenomenon and in minimizing its effects.